

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dítě s autismem v mateřské škole v kontextu inkluzivního vzdělávání

Child with autism in the context of inclusive education

Bc. Markéta Hilmarová

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Dítě s autismem v mateřské škole v kontextu inkluzivního vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 20. 3. 2019

Mé poděkování patří PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph.D. za cenné rady, povzbuzení a trpělivou pomoc při psaní této práce a všem kolegům pedagogům, kteří se neúnavně snaží o implementaci inkluzivní pedagogiky do předškolního vzdělávání.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá problematikou začleňování dětí s autismem do předškolního vzdělávání. Popisuje pojem autismus a jeho specifika, které se mohou výrazně projevit při zařazování dětí do společného vzdělávání ve věku do šesti let. Poukazuje na možná úskalí, která se mohou ve výchově a vzdělávání projevit. Vysvětluje pojmy, které souvisí s problematikou poruch autistického spektra a podrobně rozebírá triádu postižení a související problematiku opírající se o názory odborníků. Práce ukazuje i různé přístupy a ověřené postupy při práci s dětmi s autismem nejen v mateřské škole, ale i pro nácviky v rodině. Popisuje odlišné kognitivní styly i jiná specifika, která se v souvislosti s poruchami autistického spektra mohou objevit a mít zásadní vliv na dítě a jeho okolí. Součástí jsou i osobní příklady z praxe, které dokreslují složitost a různorodost práce s dětmi s poruchou autistického spektra v mateřské škole. V druhé části této práce je popsána případová studie, která může zároveň sloužit jako příklad dobré praxe. Popisuje třídu, kterou navštěvují dva chlapci s autismem. Součástí případové studie i popis programu na zjištění klimatu ve třídě určený pro předškolní děti. Následuje výzkum, který je orientován na názory a pocity pedagogů, kteří mají zkušenost se zařazováním dětí s autismem do předškolního vzdělávání.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Autismus, poruchy autistického spektra, předškolní vzdělávání, inkluze, společné vzdělávání

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the issue of inclusion of children with autism in pre-school education. It describes the concept of autism and its specificities, which can be significantly manifested in the inclusion of children in joint education up to the age of six. It points to the potential pitfalls that can arise in education and training. It explains concepts related to autistic spectrum disorders and discusses in detail the triad of impairments and related issues based on expert opinions. The thesis also shows different approaches and proven procedures for working with children with autism not only in kindergarten, but also for practice in the family. It describes different cognitive styles and other specifics that may arise in connection with autistic spectrum disorders and have a major impact on the child and his surroundings. It also includes personal examples from practice that illustrate the complexity and diversity of working with children with autistic spectrum disorder in kindergarten. In the second part of this work a case study is described, which can also serve as an example of good practice. It describes the class attended by two boys with autism. Part of the case study and a description of the climate detection program in the classroom designed for preschool children. This is followed by a research that focuses on the opinions and feelings of educators who have experience with the inclusion of children with autism in pre-school education.

## **KEYWORDS**

Autism, autistic spectrum disorders, preschool education, inclusion, common education.

## Obsah

Úvod .....	8
1 Autismus jako pervazivní vývojová porucha .....	9
1.1 Historie autismu .....	9
1.1.1 Historické omyly .....	10
1.2 Autismus z pohledu neurovědy .....	11
2 Triáda postižení .....	12
2.1 Komunikace .....	12
2.1.1 Příklad z praxe .....	14
2.2 Sociální vztahy .....	15
2.2.1 Příklad z praxe .....	16
2.3 Stereotypní chování a představivost .....	17
2.3.1 Příklad z praxe .....	17
3 Psychologické teorie autismu .....	19
3.1 Teorie exekutivních funkcí .....	19
3.2 Teorie centrální koherence .....	19
3.3 Teorie mysli (Theory of mind) .....	20
4 Specifika percepce u dětí s autismem .....	21
4.1 Kognitivní styly .....	21
4.1.1 Paměť .....	21
4.1.2 Pozornost .....	22
4.1.3 Generalizace .....	22
4.2 Smyslové vnímání .....	23
4.2.1 Chápání emocí, Alexitimie .....	25
4.2.2 Hypersensitivita a hyposensitivita .....	25

4.3	Odlišnosti v motorice .....	26
5	Problémové chování u dětí s autismem .....	27
6	Diagnostika autismu .....	29
6.1	Psychoedukační profily.....	30
7	Výchova a vzdělávání dětí s autismem v předškolním zařízení.....	32
7.1	Aplikovaná behaviorální analýza (ABA).....	32
7.2	Program TEACCH.....	34
7.3	Legislativa v České republice .....	38
8	Případová studie .....	40
8.1	Charakteristika školy .....	40
8.2	Popis třídy .....	41
8.3	Vztahy ve třídě.....	41
8.4	Žák jako individualita .....	42
8.5	Lukáš.....	42
8.5.1	Zapojení do kolektivu.....	43
8.5.2	Mikrosituace .....	43
8.5.3	Shrnutí .....	44
8.6	Adam.....	45
8.6.1	Zapojení do kolektivu.....	45
8.6.2	Mikrosituace .....	45
8.6.3	Shrnutí .....	46
8.7	Třída z pohledu třídního učitele.....	46
8.8	Klima třídy z pohledu dětí .....	47
8.8.1	Shrnutí – Klima třídy z pohledu dětí .....	49
9	Děti s autismem v mateřské škole z pohledu pedagogů .....	51

9.1	Oblast výzkumu .....	51
9.2	Výzkumný problém .....	51
9.3	Výběr .....	51
9.4	Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	51
9.5	Metody výzkumu .....	52
9.6	Procedury sběru dat .....	53
9.7	Analýza dat .....	53
9.8	Shrnující závěry .....	64
10	Závěr .....	66
11	Seznam použitých informačních zdrojů .....	68



## Úvod

V dnešní době jsou lidé s autismem předmětem zájmu vědců i široké veřejnosti. I když se o autismu hodně mluví, málokdo si dokáže představit, co tito lidé prožívají. Jejich specifické chování a prožívání je potřeba pochopit před tím, než se rozhodneme sdílet s nimi jejich svět. Tato práce se věnuje právě principům, které je třeba znát, a které je třeba si osvojit při výchově a vzdělávání dětí s autismem v mateřské škole. Období, kdy dítě nastupuje do mateřské školy je často právě obdobím, kdy se autismus začíná projevovat a není výjimkou, že právě učitelé mateřské školy dají podnět k odbornému vyšetření dítěte. Díky stále se zlepšující péči i zvyšujícímu se povědomí o diagnóze autismu, není dnes již výjimkou, že dítě nastupuje již do mateřské školy s uznanými podpůrnými opatřeními a je začleňováno do společného vzdělávání.

Společné vzdělávání zahrnuje vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, cizinců i dětí nadaných. Pro všechny však nemohou existovat stejné normy a postupy. Zvláštní skupinou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou děti s autismem, nebo jak se často označují s poruchou autistického spektra. Sama tato diagnóza je velmi široký pojem. Dokonce, vezmeme-li jednotlivé diagnózy z tohoto spektra, jen těžko vystačíme se stejným přístupem. Proto si vzdělávání dětí s autismem vyžaduje zvláštní pozornost.

V této práci chci zdůraznit individuální přístup k dětem s poruchami autistického spektra při začleňování do hlavního vzdělávacího proudu a rizika, která při vzdělávání autistických dětí mohou nastat. V praktické části se v případové studii zaměřím na klima ve třídě, kde se vzdělávají dva chlapci s Aspergerovým syndromem a v druhé části na rozhovory s pedagogy se zkušenostmi s dětmi s autismem v mateřské škole.

# 1 Autismus jako pervazivní vývojová porucha

Autismus patří, podle klasifikace Světové zdravotnické organizace MKN-10 (10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí), mezi pervazivní vývojové poruchy. Pervazivní poruchy jsou celoživotní neuropsychiatrické onemocnění, jejichž projevem je opožděný a abnormální vývoj sociálních, komunikativních a kognitivních funkcí. Tyto poruchy jsou charakteristické tím, že zasahují celou osobnost dítěte. Znamená to, že vývoj dítěte je narušen kvalitativně, a to často s odlišnými projevy. Jedná se o specifické vzorce chování. Tím, že je vývoj narušen kvalitativně se autismus liší od jiných postižení. Typický pro autismus je nevyrovnaný vývojový profil, který je potřeba brát v úvahu právě při výchově a vzdělávání dítěte, ale i při každé terapii. „Hillová a Frithová (2003) definují autismus jako vývojové onemocnění charakterizované jak narušením sociální interakce a komunikace, tak repetitivním chováním a omezenými zájmy.“ (HRDLÍČKA & KOMÁREK, 2014, s. 17)

Příčiny pervazivních poruch nejsou dosud známy. Zatím nejvíce poznatků o příčinách je shromážděno u diagnózy Dětského autismu. Dnes je již prokázána dědičnost u tohoto onemocnění, a to velmi silná. Přesto dosud není známý způsob dědičnosti. I u ostatních pervazivních poruch se předpokládá silný vliv dědičnosti. „Podíl genetických faktorů neboli heritabilita se u autismu odhaduje nad 60%. Pro zásadní podíl genetických faktorů na vzniku autismu svědčí významně zvýšený výskyt autismu u dvojčat (u monozygotních dvojčat je společný výskyt mezi 50–90%, u dizygotních 0–30%) a sourozenců (3–26 %), riziko postižení mladšího sourozence pacienta přesahuje 10%.“ (DUDOVÁ & MOHAPLOVÁ, 2016, s. 75-76)

## 1.1 Historie autismu

Úplně první prací, která se zabývá problémy dětí s pervazivními vývojovými poruchami je práce pedagoga z Vídně Theodora Hellera, který ve své práci z roku 1908 popisuje děti s tzv. infantilní demencí. Přesto, že jeho práce není příliš známá, pojem Hellerův syndrom se i později užíval. Dnes se porucha s projevy popsány Hellerem řadí v MKN-10 do kategorie pervazivních vývojových poruch jako Jiná dezintegrační porucha v dětství.

S termínem Dětský autismus přišel v roce 1943 americký psychiatr německého původu Leo Kanner ve své práci Autistické poruchy afektivního kontaktu. Popsal v ní 11 pacientů, kteří

vykazovali podobné deficity v sociální oblasti, komunikaci a touhou po neměnnosti prostředí. Termín autismus byl však použit mnohem dříve. V roce 1911 Eugen Bleuer použil toto označení pro pacienty trpící schizofrenií. Poukazoval tak na stažení do vlastního světa těchto pacientů.

O rok později po vydání Kannerovy práce publikoval vídeňský dětský lékař Hans Asperger práci s názvem Autističtí psychopati v dětství. V této práci Asperger popisuje čtyři za svých pacientů, kteří trpí též vážnou poruchou sociální interakce a omezenými zájmy, jejich inteligence je však v normě nebo vyšší a jejich řeč je plně rozvinutá, i když zvláštní.

Do dnešních dnů vedou odborníci debaty, zda není Aspergerův syndrom jen formou vysoko funkčního autismu.

### **1.1.1 Historické omyly**

Při snaze popsat a zkoumat autismus došlo v historii k několika omylům. První z nich způsobil sám název. Autismem byly kdysi označovány formy schizofrenie, a tak byl autismus zpočátku mylně zařazován mezi schizofrenní poruchy. Až v 70. letech se v publikovaných pracích objevilo vymezení autismu oproti těmto poruchám.

Velmi sledovaným výzkumem se koncem 90. let stala práce gastroenterologa Wakefielda. Ten došel k závěru, že příčinou autismu může být očkování trojkombinace zarděnký, spalničky, příušnice (MMR), a to nejen samotná očkovací látka, ale také konzervační látka obsažená ve vakcínách. Tvrdil, že po očkování dochází k zánětu střev, v jehož důsledku se vyplavují do těla toxiny poškozující mozek dětí. Po mnoha letech výzkumů, které na jeho práci navazovaly, se ukázalo, že došlo ke sfašování dat. Tato studie byla později napadena za nevědecký přístup a vyvrácena. V roce 2010 bylo Wakefieldovi zakázáno britskou lékařskou radou vykonávat lékařské povolání ve Velké Británii. Česká lékařská komora se také zabývala touto kauzou a dospěla k závěru, že není prokázána žádná souvislost autismu s očkováním. Mezitím však došlo k medializaci a vzedmula se velká vlna proti očkování. Mnoho rodičů se dodnes brání očkování ze strachu z následků.

V neposlední řadě, velmi zásadní omylem bylo přisuzování projevů autismu chladnému a odtažitému chování matek. Způsobila ho poznámka v Kannerově práci o chladných a odtažitých rodičích. Tento nešťastný závěr podpořil teorii o psychogenním původu autismu

a ovlivnil celou generaci rodičů autistických dětí. Sám Kanner popisoval autismus jako vrozenou poruchu a moderní výzkumy tuto tezi potvrzují.

## **1.2 Autismus z pohledu neurovědy**

Příčiny autismu nejsou zcela známy, i když se v posledních letech ve výzkumu objevily výrazné pokroky, a to především v neurologii. Byly nalezeny odchylky v určitých oblastech mozku, které jsou příčinou narušení kognitivních funkcí, které se projevují v chování dítěte. Autismus má tedy neurobiologický podklad. „*Společně s dětskou mozkovou obrnou, vývojovou dysfázií je autismus zařazován mezi neurovývojová onemocnění (neurodevelopmental disorders).*“ (HRDLIČKA & KOMÁREK, 2014, s. 17)

Dětský autismus je typický především svou triádou postižení – narušenou komunikací, problémy v sociálních vztazích a nedostatečnou představivostí. Celkově je spektrum problémů u autistů velmi široké a znaky se mohou velmi odlišovat. Autistické dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. K autismu se často přidružují i jiné poruchy. Nejčastější je mentální retardace a epilepsie. Dále to mohou být poruchy zraku a sluchová postižení.

## 2 Triáda postižení

Autismus může mít velmi rozmanité projevy. Obecně se dá říci, že pokud známe jednoho autistu, známe opravdu jen jednoho autistu, nikoli autismus. „*Přes velkou rozmanitost projevů uvnitř autistického spektra, je jádrem problému postižení v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitivosti. Nedostatky v těchto třech oblastech, se vyskytují tak často společně, že je profesorka Wingová nazývá souborně triádou postižení.*“ (JELÍNKOVÁ, 2001, s. 20). Tyto tři oblasti jsou stěžejní pro vývoj a samotné chování dítěte. Právě proto, že tato triáda je souborem základních oblastí klíčových pro sociální život každého jedince, patří autismus mezi nejtěžší postižení. Postižení v těchto oblastech způsobuje v konečné fázi frustraci, která může vyústit i v sekundární poruchy chování, agresivní až devastující chování ke svému okolí nebo k sobě samému.

### 2.1 Komunikace

Narušení komunikace u dětí s autismem se může projevovat různě. Od úplné nemluvnosti po zvláštnosti v této oblasti. Pro tyto děti je vždy problémem komunikovat ať verbálně, nebo neverbálně. Při komunikaci je potřeba najít způsob, kterému dítě porozumí. Lidská komunikace je nejen souborem slov a vět, ale je i emočně podbarvená, záleží na tónu hlasu nebo kontextu situace. Je to tedy velmi složitý systém, který se učíme od narození. Intaktní děti jsou schopny již brzy po narození komunikovat s matkou velmi specifickým způsobem. Tato vlastnost je vrozená a právě tento způsob vývoje komunikace u dítěte vede k tvorbě a pochopení složitosti lidské komunikace. Tento, můžeme říci, vrozený talent, dětem s autismem chybí. Nechápu celkový kontext, a pokud se naučí chápat slova, chápou je velmi specificky. Někteří autisté jsou schopni zapamatovat si řadu slov a dokonce je používat. Jejich řeč je však často nefunkční a neslouží ke kvalitní komunikaci. Neverbální komunikace je pro děti s poruchou autistického spektra také nesrozumitelná. Různé signály, které lidé vysílají pomocí výrazu obličeje, postavením těla nebo gest jsou pro ně nesrozumitelné. Opět se jedná o velmi komplexní soubor pravidel, které neverbální komunikace zahrnuje. Děti samy neverbální komunikaci nezvládají, i když se o to často snaží. „*Jestliže gesta dítěte během konverzace neodpovídají obsahu jeho řeči, vzniká problém neúčelného chování. Výstřední nebo přehnaná gesta vnímá posluchač jako podivná a odrazující. Také různé pózy jsou často považovány za podivné. Dítě například zaujme skleslý postoj, když mluví o něčem*

*vzrušujícím, nebo se prostě naklání nad opěradlo křesla bez jakéhokoliv zjevného důvodu. Stejně tak mají děti s autismem problém porozumět vizuální komunikaci, například gestům jiných lidí. Ačkoliv se často u těchto dětí dosáhne určitého pokroku porozumění gestům, proces naučit dítě správně používat gest je nesmírně zdlouhavý.“ (SCHÖPLER & MESIBOV, 1997, s. 103-104)*

Komunikace je tedy něco, čemu se musí dítě s autismem složitě učit a je třeba, abychom se my přizpůsobili v komunikaci tomuto dítěti a respektovali jeho potřeby.

U autistických dětí se objevují některé zvláštnosti. Jsou to především:

- Nevyvinutá řeč – příčinou bývá neschopnost nápodoby
- Regres v řeči – řeč u dítěte začne vznikat a v určitém stadiu se rozvoj řeči zastaví nebo řeč zanikne
- Nefunkční řeč – dítě mluví, ale řeč neslouží ke komunikaci, je nefunkční
- Echolálie – dítě opakuje slova nebo věty bez porozumění obsahu
- Záměna zájmen
- Zvláštní řeč – zahrnuje především tzv. „starší řeč“, idiosynkrazii v řeči (vlastní výraz pro věc) nebo bizarní modulaci řeči. Dále se mohou v řeči objevovat expresiva, často v podobě vulgarismů nebo echa, která opakují naposledy vyslovené slovo.
- Vokální a verbální stereotypie

Podle dánského manuálu CoM Vort určeného k hodnocení porozumění a komunikačních dovedností je úroveň porozumění u autistických dětí rozdělena do čtyř úrovní.

- a) Smyslová, pocitová úroveň – dítě je schopno zachytit pouze bezprostřední pocit
- b) Prezentační – dítě chápe význam, ale jen za určité okolnosti, která splňuje určitou podmínku. Například ze sklenice se pije, jen když je úplně plná.
- c) Reprezentační – dítě chápe význam. Na této úrovni lze s dítětem komunikovat formou vizuální (Obrázky, piktogramy, nápisy atd.)
- d) Metaprezentační – dítě dokáže informaci chápat i v jiném kontextu. Tato schopnost je u autistů méně častá.

### 2.1.1 Příklad z praxe

U dětí s nízko funkčním autismem je narušení komunikace většinou velmi závažné. Za svou letitou praxi jsem hledala mnoho způsobů, jak navázat komunikaci s těmito dětmi.

Sam byl pětiletý chlapec s nízko funkčním autismem. Podle matky se u něho okolo prvního roku života začala rozvíjet řeč, objevila se první slova, ale v 18 měsících se vývoj řeči zastavil a poté se dostavil regres. Sam přestal používat slova úplně a od té doby nepromluvil. Jeho deficit v komunikaci se projevovaly nejen v oblasti expresivní, ale také receptivní. Zdálo se, že vůbec nerozumí. Nereagoval na žádná slova ani na své jméno. Matka byla velmi zoufalá a unavená. To, že byl Sam přijat do předškolního zařízení byla pro ní úleva. Když jsme se s matkou sešli na konzultaci, abychom připravili plán pro Sama, matka se nám svěřila, že nepočítá s tím, že bychom udělali s chlapcem nějaké pokroky, že je jen ráda, že už nato není sama. Chápali jsme, že frustrace rodičů je často obrovská, přesto jsme s maminkou sestavili plán vzdělávání s pomocí alternativní komunikace. Rozhodli jsme se používat denní plán na bázi fotografií. Trvalo téměř tři měsíce, než jsme naučili Sama řídit se fotografiemi. Ve chvíli, kdy začal respektovat denní režim a poznávat fotografie, započal nácvik komunikace s pomocí programu VOKS. I když jsme dbali na verbální doprovod při komunikaci, našim hlavním cílem nebylo, aby se Sam projevoval verbálně, ale aby byl schopný komunikace. Za rok se chlapec naučil požádat o oblíbenou hračku. Zajímavý byl posun v oblasti percepce. Ukázalo se, že si začíná pomalu spojovat fotografie se slovy. Jednou jsme s kolegyní plánovaly režim na druhý den. Kolegyně se zeptala „Nepůjdeme zítra na terasu?“. V tu chvíli vyrazil Sam ze dveří a stál před terasou, která byla jeho oblíbeným místem. V tu chvíli jsme si uvědomily, že mu některá slova začínají dávat smysl. Na terasu se tedy muselo jít hned a bylo na čase vymyslet „alternativní jazyk“ i pro pedagogy. Než Sam odešel na základní školu, připravil nám ještě jedno překvapení. Jednoho dne jsme se třídou scházeli ze schodů a potkali jsme paní učitelku z běžné třídy. Neznala důkladně Sama ani jeho obtíže a tak po té, co jí pozdravily všechny děti, vyžadovala pozdrav i od něho: „No tak Same ty neumíš pozdravit? Řekni dobrý den“. Sam bez jakéhokoli vzrušení a velmi srozumitelně odpověděl „Dobrý den“ a pokračoval dál po schodech. Od té doby už nikdy nepromluvil.

## 2.2 Sociální vztahy

Navazování sociálních vztahů je pro děti s autismem velmi složité. Nejsou schopny pochopit, že člověk je pro ně sociálním partnerem. Ostatní lidé jsou pro ně stejně důležití jako věci kolem něho. Často dávají věcem dokonce přednost, protože jsou pro ně více předvídatelné. Lidská bytost s emocemi a projevy lidství je pro autistu nečitelná a matoucí. Pokud tedy chceme porozumět dítěti s autismem a navázat sociální komunikaci, musíme své chování přizpůsobit jeho vnímání světa a respektovat ho.

Porucha sociální interakce je pro autismus typická, i když se její intenzita u jednotlivých dětí liší. Lorna Wing popsala již v 80. letech 20. století tři typy sociálního chování u autistických dětí, k nimž v 90. letech přidala ještě čtvrtý.

- Uzavřený – tyto děti nemají velkou snahu o fyzický kontakt, nemají zájem o komunikaci, jsou samotářské a nevěnují pozornost svému okolí. Často se neprojevuje ani úzkost z odloučení od matky. Zdá se, jako by nebraly na vědomí lidi kolem sebe. Často se zdá, že mají s věcmi větší vztah než například s matkou. Pokud není narušen jejich řád, jsou děti bezproblémové. Pokud však násilně zasáhneme do jejich světa, následuje výbuch vzteku.
- Pasivní – Nemají problémy v sociálních vztazích. Kontakt se nebrání, ale ani ho neinicíují. Často nejsou schopni projevit své potřeby, ani se bránit. U těchto typů hrozí šikana ze stran spolužáků.
- Aktivní, ale zvláštní – Tyto děti bývají velmi aktivní a touží se zapojit do všeho, co se okolo nich děje. Typické jsou pro ně omezené zájmy a často až encyklopedické znalosti omezeného oboru. Jejich sociální kontakt je nepřiměřený, řeč bývá bizarní. Časté je opakování stejných otázek a vyžadování stejné odpovědi. Oční kontakt je ulpívavý (zírání do očí).
- Formální, afektovaný – typická je formální až dospělá a spisovná mluva. Jejich projev působí moralisticky a chladně. Tyto děti mají velkou oblibu v rituálech a trvají na jejich dodržování. Často dospělé poučují, imitují rčení a ve svém vyjadřování jsou kritičtí. Tento typ má největší problémy v sociálních vztazích.

I když se dá podle této klasifikace obecně určit typ sociálního chování, je dobré mít na paměti, že jednotlivé děti mohou v určitých situacích nebo v určitém prostředí vykazovat



rysy všech těchto typů. Autismus je jediné postižení, kde se projevuje vrozená neschopnost sociálních vztahů.

### **2.2.1 Příklad z praxe**

Daniel přišel k nám do mateřské školy ve čtyřech letech. Nejprve mu byl diagnostikován syndrom ADHD. Těsně před nástupem do MŠ byla jeho diagnóza překvalifikována na Aspergerův syndrom. Největší potíže měl v sociálních vztazích. Mezi dětmi byl rád, ale všude musela platit jeho striktní a často nesmyslná pravidla, která vrstevníci nebyli ochotni respektovat. Problém měl i se vztahy s bratrem a rodiči. Když nabylo po jeho, následovala agrese vůči okolí. Vypracovali jsme mu plán zahrnující nácviky sociálního chování s odměnovým systémem opírajícím se o jeho oblíbené činnosti. Práce šla velice dobře. Rád studoval knihu sociálních situací a zkoušel jí převést do praxe. Naučil se pár záchranných frází ve vypjatých situacích. Velmi brzy jsme zvládli střídání ve hře s kamarádem a nácvik hry ve skupině. Problémem bylo, když mu děti nechtěně něco zbořily. Věděl už, že nesmí zaútočit, ale emočně situaci nezvládal. Celý den potom volal: „Vy nejste děti, vy jste boříči“. Jediné, v čem jsme měli stále problém, byl odchod domů s maminkou. Daniel měl maminku moc rád a byl na ní hodně fixovaný, ale pokaždé, když jí uviděl v hale, zkameněl mu výraz ve tváři, a když se k němu přiblížila, začal jí bít a kopat. Maminka se to nejdříve snažila řešit tím, že ze školky vyzvedával někdo jiný. To sice bylo bez problémů, ale trvalé řešení to nebylo. Po dohodě s maminkou jsme začali aplikovat sociální nácvik odchodu s maminkou. Pečlivě jsme chlapci vysvětlili postup a zpracovali odměnovou tabulku. Pravidla zněla jasně. Ve chvíli, kdy přijde vztek, vracíme se do třídy. Při každé zdolané metě bude odměna. Danečkovi se to moc líbilo, a tak jsme začali hned druhý den. První den bylo v plánu, že maminka bude čekat v zádveři školky a paní učitelka Daniela oblékne a přivede, on potom odejde v klidu s maminkou. To se také stalo a první úspěch byl náš. Druhý den maminka čekala v šatně a paní učitelka pomáhala s oblékáním. Ten den jsme se museli jednou vrátit do třídy, ale na podruhé se to povedlo. Třetí den pomáhala maminka a paní učitelka přihlížela. Tentokrát jsme se vracet nemuseli, ale bylo to velmi náročné. Čtvrtý den měl být zlomový. Maminka si chlapce převezme v hale a paní učitelka bude jen v záloze. Daneček se na tento den velmi chystal. Celý den opakoval „Mám dobrý plán, dobrý plán“. K obrovské radosti všech, kterou jsme však nesměli projevit, chlapec opravdu za čtyři dny

zvládnul odejít s maminkou bez afektu. I když jsme měli obavy, že se toto zvláštní chování vrátí a byli jsme na to připraveni, tento problém už nikdy nenastal.

## **2.3 Stereotypní chování a představivost**

Nedostatečná představivost zabraňuje dítěti v rozvoji hry i ostatních činností. Hra se tak stává stereotypní a omezená. To zahrnuje i rituální a repetitivní chování, které se u dětí často objevuje. Dodává jim pocit jistoty. Děti často ulpívají na předmětech nebo informacích, které jim dávají smysl a odmítají situaci měnit, protože jejich omezená představivost jim nedovoluje odhadnout věci budoucí. Děti se často věnují činnostem neodpovídajícím jejich věku. Mnoho z nich zůstává u nejjednodušší manipulace s hračkou nebo předmětem jako je roztáčení kolečka, houpání, ježdění autíčkem sem a tam. Lpí na detailech, aby měly pocit bezpečí a neměnnosti. Pokud jejich stereotyp narušíme nebo ho chceme změnit, následuje výbuch vzteku. Asi u 20% dětí s autismem můžeme nalézt i symbolickou hru, ale i tam je hra méně spontánní. Časté jsou pohybové stereotypy, jako je kývání, prohlížení prstů, plácání do hlavy, tleskání a jiné.

### **2.3.1 Příklad z praxe**

Sebík byl autistický chlapec, kterému byla diagnostikována nízká funkční forma. Nemíval problémy v kolektivu. Byl klasickým pasivním typem autisty. Ochotně pracoval, když si s ním děti chtěly hrát, nebránil se. Jen někdy, když ho děti vzaly do party a začaly tancovat, tak se rozdivočel a se smíchem do dětí narážel a divoce tancoval. Po zbytek dne by si vystačil sám v koutku třídy. Neustále ho asistent musel vyzývat k nějaké činnosti. Měl své rituály a repetitivně chování bylo u něho velmi časté, ale většinou se, sice neochotně, ale bez afektu, nechal z činnosti vytrhnout. Sebík vůbec nemluvil, ale zdálo se, že komunikaci ani nepotřebuje. Měl slunečnou povahu a někdy se přišel i sám pomazlit. Když něco potřeboval, přišel a vzal dospělého za ruku a vedl ho k předmětu své touhy. Na výměnný obrázkový systém příliš nereagoval, nacvičování šlo pomalu. Denní režim s fotografiemi ho však fascinoval. Několikrát za hodinu ho chodil kontrolovat. Nebylo možné ho nějak pozměnit. Když se mělo jít ven, a přišlo, tak se muselo alespoň vyjít před branku. Jednou, začátkem týdne, jsme si před svačinou šli umýt ruce. Sebík si s gustem strhl svou kartičku s fotografií koupelny a kráčel k umyvadlu. Najednou se ozval křik. Když jsem vyběhla z koupelny, na zemi ležel asistent se svíjejícím se a křičícím Sebíkem. Ten den jsme chlapce už do koupelny

nedostali. Problém trval celý týden. Lámali jsme si hlavu, čím to je. Za ten týden jsme se u chlapce vystříдали všichni a pokoušeli jsme se ho do koupelny nalákat, ale marně. Obávali jsme se dalšího týdne. Měli jsme plány a varianty, ale v pondělí Sebík přišel do školky, v době hygieny strhl kartičku, odešel do koupelny, umyl si ruce, potěšil se prohlídkou svého oblíbeného procesuálního schématu a vzorně se postavil ke schodům připraven jít na svačinu. Po pár dnech jsme nevyřešenou záhadu odložili pro nedostatek důkazů. Na konci týdne jsem se zdržela v práci, abych připravila plán na další týden. Zastavila se za mnou paní školnice, která šla do koupelny vyměnit ručníky. V tu chvíli jsem pochopila, co se stalo. Na fotografii koupelny byl modrý ručník a minulý týden byly růžové, nově koupené. Od té doby jsme si dávali velký pozor, aby informace, které Sebíkovi předkládáme, byly opravdu věrohodné.

### 3 Psychologické teorie autismu

U dětí s poruchou autistického spektra se často objevují zvláštnosti, které nepatří do výše zmíněné triády postižení, ale výrazně ovlivňují způsob fungování dítěte a tím pádem i pedagogický a terapeutický přístup. V diagnostickém materiálu CARS patří 14 položek právě percepčním poruchám. *„Žádná z dílčích psychologických schopností, jako jsou verbální, percepční či paměťové schopnosti, ani jejich kombinace neobjasňují podstatu problému, jakým je autismus. Děti s mentální retardací mají také potíže s komunikací, sociálním chováním i adaptací, a přesto je kvalita poruchy zcela jiná. Při zkoumání funkčních odlišností byly definovány tři základní komplexní teorie, které se snaží vysvětlit autismus z pohledu neuropsychologie a jsou založené na zkoumání kognitivních procesů.“* (HRDLIČKA & KOMÁREK, 2014, s. 26)

#### 3.1 Teorie exekutivních funkcí

*„Exekutivní dysfunkce je poruchou plánování, pracovní paměti, sebekontroly, iniciace a monitorace mentálních i motorických aktivit.“* (HRDLIČKA & KOMÁREK, 2014, s. 18)

Z hlediska neurologie je tato dysfunkce popisována v souvislosti s prefrontálními systémy. Problémy v této oblasti mají souvislost se ztíženým senzomotorickým učením a následně i s potížemi ovládnout a užívat jazyk. Exekutivní funkce bývají zapojovány především k plánování nových situací, kdy je potřeba improvizovat a v situaci se zorientovat. Plánování je pro děti s autismem velmi obtížné, vzhledem k omezené představivosti. S tím souvisí i neschopnost přizpůsobit se nové situaci nebo změně pravidel.

#### 3.2 Teorie centrální koherence

Deficit v oblasti centrální koherence znamená sníženou schopnost uvažovat globálně. Dítě není schopno uvažovat v kontextu tzv. „Pro stromy nevidí les“. Není schopno upřednostnit důležité informace před jednotlivými detaily. Pro dítě s autismem může být na fotografii domu důležitá jen opodál položená cihla. Není tedy schopen vidět fotografii celkově, ale popisuje ji jako obrázek cihly. *„Teorie tuto schopnost považuje za jakýsi vrozený „pud“ lidí skládat si automaticky informace dohromady a vytvářet z nich celky tak, aby člověku připadaly smysluplné. Deficit v oblasti centrální koherence u lidí s autismem způsobuje myšlení v útržcích, potíže s tříděním informací do celků, a vyvozováním a zobecňováním*

informací.“ (THOROVÁ, 2006, s. 349) Teorie centrální koherence v souvislosti s autismem má i své odpůrce. Odpůrci teorie centrální koherence u autismu tvrdí, že tato teorie je pouze odlišným kognitivním stylem, který se objevuje i u lidí bez autismu, kdy je definováno jako výrazně analytické myšlení.

### **3.3 Teorie mysli (Theory of mind)**

*„Teorie mysli neboli teorie duševních stavů je schopnost porozumět mentálním stavům druhých lidí a současně chápat, že se mohou lišit od našich vlastních.“* (KOUKOLÍK, 2016, s. 124) Autisté mají neschopnost intuitivní mentalizace neboli pochopení obsahu a procesu uvažování druhých osob. Lidé s autismem nejsou schopni vcítit se do myšlení a duševních pochodů druhých lidí. Neurobiologický podklad souvisí s limbickým systémem. Do této kategorie patří i neschopnost sdílet pozornost a to má velký vliv na interaktivní učení dítěte.

Klasickým příkladem kde můžeme rozpoznat neschopnost mentalizace u dětí s autismem je tak zvaný TOM test, při kterém se pracuje s krabičkou od lentilek. Dítě dostane otázku, zda ví, co obsahuje tato krabička. Dítě logicky odpoví, že lentilky. Krabička je naplněna korálky a tuto skutečnost dítěti ukážeme. Potom následuje druhá otázka, co odpoví kamarád na otázku, co je v krabičce. Dítě s neschopností mentalizovat je přesvědčeno, že kamarád odpoví, že jsou uvnitř krabičky korálky. Nedokáže si tedy představit, že dítě nemůže vědět dopředu, co se v krabičce nachází. Tento test je primárně určen pro děti s vysokofunkčním autismem.

## 4 Specifika percepce u dětí s autismem

Přestože je autismus prezentován většinou jako sociální porucha, někteří vědci ji považují primárně za smyslovou poruchu, jejíž podstatou je izolované vnímání podnětů. Mozek tak není schopen učinit celkový závěr ze všech podnětů najednou.

Vnímání a prožívání je u autismu velmi silně narušeno. Intaktní děti jsou již od narození schopny přiřazovat význam k určitému podnětu a s každou novou zkušeností se tato schopnost rozvíjí. Děti s autismem vnímají svět v detailech. Jejich vnímání se řídí prostou percepcí. Co vidí nebo slyší je stěžejní. „*Prosté vnímání u dětí s autismem převažuje v rozvoji chápání významu.*“ (DE CLERCQ, Mami, je to člověk nebo zvíře?, 2016, s. 16) Mozek člověka má funkci rozlišovací (diskriminační) a ochranou. Obě funkce jsou u autismu oslabené.

### 4.1 Kognitivní styly

To, jak dokážeme vnímat, ukládat a zpracovávat informace je pro nás v životě nesmírně důležité. Souvisí to s kognitivním stylem. Podnětů, které k nám přicházejí je mnoho a již děti v útlém věku se je naučí třídit a zpracovávat. Pomocí vědomí je zpracována jen malá část informací, ostatní informace jsou ukládány v podvědomí. Autistické děti nejsou schopny takto nakládat s podněty s okolím. Jejich kognitivní styl je tedy odlišný ve všech směrech. „*Někteří lidé s autismem vstřebávají informace vědomě a přímo, ale platí za to ztrátou jejich soudržnosti. Musí totiž zužovat svou pozornost a vypínat veškeré informace na pozadí, neboť jinak by nezvládli vědomě zpracovat to, na co se právě koncentrují.*“ (BOGDASHINA, 2017, s. 80)

#### 4.1.1 Paměť

Často se u autistických dětí setkáváme s doslovnou pamětí. Není výjimkou, že si dítě zapamatuje celou reklamu v televizi, používá stále dokola jednu frázi nebo zná přesné uspořádání místnosti. Vztahuje se to k neměnnosti, kterou děti s autismem preferují. Většinou si události v kontextu nepamatují, nedokáží popsat celou situaci. Například chlapec, který si vybavil jen jeden zážitek z dovolené, číslo jejich hotelového pokoje. U autismu jde především o paměť mechanickou, přesto se v paměti autistů setkáváme s mnoha paradoxy. „*Autistický člověk tedy třeba zapomene, co má nakoupit, ale přitom nedokáže*

*vypudit z paměti, co měl kdy kdo na sobě, nebo uspořádání nábytku v bytě, v němž už dlouho nebydlí.*“ (BOGDASHINA, 2017, s. 85)

#### **4.1.2 Pozornost**

Zpracovávání všech jednotlivých informací z okolí vede u autismu k problémům s pozorností. U autismu je pozornost zasažena jinak než u poruchy pozornosti související například s ADHD. Zatímco u běžných poruch pozornosti je doba soustředění velmi krátká, u autismu se spíše váže k problémům se selekcí. Pozornost se tedy soustředí spíše špatným směrem. Zároveň, aby dítě s autismem bylo schopno vnímat a zpracovat podnět, není schopno soustředit se na více podnětů najednou. Souvisí to s výše popsanou centrální koherencí, kdy dítě je schopno popsat obrázek domu, jako obrázek ptáčka sedícího na komíně. Další problematickou částí je pozornost sdílená. Děti s autismem nejsou schopny s ostatními sdílet své myšlenky a je velmi těžké sdílet naše myšlenky s nimi. Dítě s autismem se nepodívá směrem, kam ukazujeme, ani samo na objekt zájmu neukáže. Souvisí to i s nedostatečným očním kontaktem.

#### **4.1.3 Generalizace**

Jednou ze stěžejních schopností, která je narušena u dětí s autismem je schopnost generalizovat, to znamená zobecnění určité věci nebo situace. Tyto děti často dokáží pracovat jen s jedním kontextem a situaci nebo jev nejsou schopny přenést do kontextu jiného. Většinou si význam slova spojí s prvním setkáním s tímto slovem. Například babička je babičkou jen tehdy, když má na hlavě drdol nebo na výlet se jede jen vlakem a k dědovi jen zeleným autem. Zároveň se projevují i smyslové preference, které konkrétní dítě má. Například u dětí, které mají taktilní preference, bude vždy důležité, jak věc cítí haptikou. Pokud je věc jemná a chlupatá, je to koberec. Potom i kočka nebo maminčin kožich bude koberec. Dítě tedy hledá pouze jeden detail, který spojuje všechny věci a dává jim stejný význam. Takto úzké chápání reality je velmi omezující. Pro děti s autismem je to jediný způsob, jak dát nepochopitelnému světu řád. *„Idiosynkratické přiřazování pojmů i celých vět je jednou z častých příčin špatného porozumění postižených, okolí se mylně domnívá, že dotyčný mluví nesmysly.*“ (JELÍNKOVÁ, 2002, s. 16) U zdravého dítěte se je zobecňování přirozené. Zdravé děti zobecňují v prvních letech života většinu věcí. Teprve s rozvojem řeči třídí a přiřazují názvy jednotlivým věcem. Pro zdravé dítě je nejprve slovo

„Ham“ označením pro všechno jídlo a teprve později přiřazuje názvy jednotlivým potravinám. U autistických dětí je to právě naopak. Pojmenují jen vizuální podnět. Pokud přiřadí slovo „Ham“ například k jablku, bude toto označení už jen pro jablko. Pokud tedy matka tímto slovem označí banán, dítě situaci odmítá.

U dětí s autismem je velmi důležitý speciální zobecňovací program, který dítěti pomůže zorientovat se v nadřazených pojmech.

## 4.2 Smyslové vnímání

*„Uplynulé dekády přinesly různé koncepty autismu, jež vyzdvihují abnormality ve smyslovém vnímání. Někteří badatelé nedefinují autismus jako sociální, nýbrž primárně smyslovou poruchu, která spočívá v tom, že každá smyslová modalita pracuje izolovaně a mozek pak nedokáže jednotlivé podněty sladit tak, aby dospěl k nějakému smysluplnému závěru.“* (HATCH-RASMUSSEN, 1995 cit. podle BOGDASHINA, 2017, s. 17)

Autistické děti nejsou schopny prožívat smyslové vjemy standardně. To, že jejich smyslové prožívání je narušeno, způsobuje smyslovou deprivaci. U dětí s poškozenými smysly, jako jsou zrakové nebo sluchové vady, se nežítka setkáváme s podobnými projevy jako u autistických dětí. Jedná se především o repetitivní chování. Rozdílem však je, že děti s izolovanou smyslovou vadou dokáží svůj deficit kompenzovat ostatními smysly. Děti s autismem takovou možnost nemají. Jejich vnímání je zasaženo komplexně, a i když jim smysly přímo nechybějí, způsob prožívání smyslových podnětů je komplexně zasažena.

To, jak vnímají autisté smyslové podněty je velmi těžké určit. Nejvíce informací nám poskytují sami autisté. *„Takzvaný fenomén“slyší, ale neposlouchá“ se v mém případě vztahuje na příležitostná krátká sdělení, která nevnímám, nevyjádřené a nepřímé poznámky nemají žádný vliv na mé chování. Vím, že jasné poznámky, které říkají různé osoby v různých situacích, mají rozhodující význam, Takže i pro sluch platí, že spojení význam-porozumění vyžaduje různé úhly pohledu.“* (VAN DALEN, 1995 cit. podle CLERCQ, 2016, s. 78)



Atypické smyslové prožívání můžeme sledovat například v těchto oblastech:

- Doslovné vnímání – autisté vnímají doslovně, bez spojitostí s ostatními podněty.
- Rozdíl ve vnímání celku – u autismu musí být pro vnímání celku splněny všechny podmínky. Pokud chybí jediný detail, celek ztrácí smysl.
- Fragmentální vnímání – pokud se v podnětu objeví jiné detaily celek je vnímán jinak
- Zkreslené vnímání – u autismu se může objevit zkreslené vnímání reality. Například pokud se dítě člověka bojí, vnímá člověka jako obra.
- Zpomalené vnímání – dítě s autismem reaguje často zpomaleně. Je to dáno jeho analytickou myslí. Každé slovo nebo podnět jeho mozek celkově analyzuje. Dochází tedy často ke zpožděným reakcím, nebo dítě vnímá jen část informace.
- Neschopnost integrace sluchových a vizuálních podnětů – jedná se o neschopnost vnímat věci najednou. Přílišný tlak okolí, způsobený přemírou podnětů může spustit fenomén „Vypnuto-zapnuto“. Dítě přestane vnímat své okolí.
- Synestézie – někteří autisté popisují vnímání zvuků jako barev
- Rezonance – smyslová stimulace může být natolik velká, že dítě paralyzuje
- Hypersenzitivita a hyposenzitivita
- Smyslová agnózie – neschopnost filtrovat smyslové informace
- Opožděné vnímání – autisté potřebují více času na zpracování informací
- Smyslové přetížení – autisté často nejsou schopni odfiltrovat nepodstatné podněty. Právě toto způsobuje smyslové přetížení.

Při výchově a zdělávání dětí s autismem je nutné reflektovat odlišnosti ve smyslovém vnímání. Nelze podceňovat zvláštnosti, které se v tomto ohledu u autismu objevují. Každá z výše jmenovaných oblastí ovlivňuje chování a prožívání dítěte. *„Děti s PAS potřebují velmi často jiné smyslové zážitky, aby pochopily okolní svět. Někdy potřebují více někdy méně podnětů, které jsou všude kolem nás.“* (JACOBS & BETTS, 2013, s. 71)

#### 4.2.1 Chápání emocí, Alexitimie

Emoční chování je pro lidskou společnost důležitou součástí komunikace. Emoce lidé dávají najevo různými způsoby. Jedná se především o výraz obličeje, tón hlasu nebo gestikulace. Ani jeden z těchto podnětů nedokáže většina autistických dětí dešifrovat. Již těsně po narození dávají lidé přednost lidským tvářím a kojenec je záměrně vyhledává. „*Pozornost novorozenců více přitahuje obrázky podobné tvářím, například tři tečky v podobě trojúhelníku stojícího na hrotu, než geometrické tvary, které tvářové uspořádání nemají.*“ (KOUKOLÍK, 2016, s. 129) Tato vrozená schopnost autistickým dětem chybí. Někdy je tato neschopnost nazývána sociální slepotou. Děti s autismem nejenže nedokáží emoční výraz druhých lidí správně vnímat, ale samy nejsou schopny emoce vyjadřovat.

#### 4.2.2 Hypersensitivita a hyposensitivita

To, jak je naše tělo nastavené pro vnímání podnětů z okolí nazýváme citlivostí neboli sensitivitou. Citlivost u člověka může být různá. U dětí s autismem se často vyskytuje porucha citlivosti. U některých dětí se objevuje hypersenzitivita hraničící s bolestivostí. Ze svědectví některých dospělých autistů se můžeme dozvědět, že mohou být pro ně mnohé podněty bolestivé, a to i například dotek látky nebo zvuk zvonku. Naopak mnohé z autistických dětí vykazují známky snížené citlivosti. To může být velmi nebezpečné. Při dlouhém zírání do slunce nebo vypití horkého nápoje, může dojít ke zranění.

Hyper nebo hyposensitivita se může týkat všech smyslů. Velmi časté problémy s jídlem mohou pramenit právě z chuťové nebo čichové hypersensitivity. Problémy ale může způsobovat i hypersensitivita zraková, kdy jídlo působí na autistické dítě odpudivě pro svou barevnost nebo strukturu. Častá je i hypersensitivita ve sluchovém vnímání. Bolestivý zvuk popisují dospělí autisté a můžeme ho vidět i v reakcích autistických dětí již v raném věku. Výjimkou není ani hmatová (taktilní) hypersensitivita. Nechuť dotýkat se některých předmětů je zjevná u mnohých dětí.

*„Carl Delacato jako jeden z prvních badatelů nastínil teorii, že za veškerými typicky autistickými projevy, především za odmítáním sociální interakce a komunikace nebo za stereotypním chováním, stojí právě smyslová hyper nebo hyposenzitivita autistických dětí. Sám tyto projevy definoval jako sensorismy a považoval je za pokusy, jejichž prostřednictvím*

*se dítě snaží normalizovat smyslové kanály nebo dát okolí najevo své problémy.“*  
(BOGDASHINA, 2017, s. 44)

### **4.3 Odlišnosti v motorice**

Odlišnosti v motorickém vývoji patří k projevům autismu. I když přímo nepatří k diagnostickým kritériím, zhruba polovina dětí s autismem má problémy v motorickém vývoji. *„Motorická neobratnost u poruch autistického spektra má diagnostický význam pouze u Gillbergových kritérií Aspergerova syndromu.“* (THOROVÁ, 2006, s. 136) Jedním z prvních projevů motorické odlišnosti bývá opožděný vývoj motoriky, který je pozorovatelný již v prvních měsících života. V prvním roce života se také může objevit hypertonie nebo hypotonie.

V době raného dětství se dále mohou objevovat různé motorické abnormality. Jedná se především o problémy v koordinaci pohybu a celková neobratnost. Motorické pohyby mohou být spojeny s výraznou úzkostí. Děti se těmto aktivitám brání, a to ztěžuje motorické učení.

V předškolním věku se často zviditelňují problémy s jemnou motorikou, například při držení tužky nebo manipulaci s drobnými předměty. Kresba dětí s autismem bývá velmi typická. Často se stává, že tyto děti kreslit dlouho odmítají.

Celkově může být vývoj motoriky různý. Některé děti mají potíže s motorikou od narození, u jiných se tyto projevy objevují později. Zvláštností může být i přetrvávání některých motorických zvláštností, které se objevují i u intaktních dětí, ale v určitém stádiu mizí. Jedná se například o chození po špičkách, které může u dětí s autismem přetrvávat mnoho let.

## 5 Problémové chování u dětí s autismem

Téměř u každého dítěte, které trpí autismem, se setkáváme s chováním, které vybočuje z normy, a můžeme ho nazvat problémovým. Problémy v chování můžeme považovat za jedny z nejobtížnějších. Zasahují především rodinu, ale odráží se právě i v zařazování dítěte do vzdělávání. Reakce okolí na afekty jsou velmi emotivní. Některé odlišnosti v chování jsou neškodné, jako například roztáčení předmětů, ale mnohé odlišnosti jsou nebezpečné okolí i dítěti samotnému. Jedná se především o agresi vůči okolí i vůči sama sobě.

Příčin nevhodného nebo dokonce agresivního chování u autistických dětí může být celá řada. Vždy však platí, že přístup k dítěti musí být vysoce individuální. Odhalení příčiny problémového chování nás vede k volbě vhodné terapie. Častou příčinou bývá neschopnost komunikace a následná frustrace. *„Problémy v komunikaci, neschopnost porozumět pokynům, nemožnost vyjádřit souhlas či nesouhlas, bývají často skrytou příčinou poruch chování. Podle profesorky Howlingové je pro některé postižené nevhodné chování jediným možným a účinným prostředkem komunikace.“* (JELÍNKOVÁ, 2002, s. 6) Příčin však může být celá řada. Výše zmíněné problémy se smyslovým vnímáním mohou způsobovat afektivní chování.

Nejproblematictější chování u autistických dětí je agrese, ať je to agrese vůči okolí nebo autoagresivní chování. Skutečně nebezpečné a vysoce agresivní chování se týká jen malého počtu autistů, ale setkat se s ním můžeme. Za agresivním chováním stojí často prostá snaha dorozumět se s okolím. Někdy se jedná o nevhodné vyjádření citů či momentálních potřeb. Velmi důležitá je reakce nejbližšího okolí na takové chování. Vždy je důležité hledat příčinu a pokusit se ji napravit. Často je však nutné uchránit okolí před agresí dítěte. *„I když se ve většině případů najde nějaké řešení, zbývá malé procento postižených, jejichž agresivita je pro okolí velmi nebezpečná a kdy problém vzdoruje všem pokusům jej vyřešit.“* (JELÍNKOVÁ, 2001, s. 78) V takových případech přichází na řadu medikace a zvolení vhodných terapií na úpravu chování.

Jedny z velmi častých projevů v oblasti chování jsou problémy s jídlem a spánkem. Objevují se u valné většiny dětí s autismem. Spánek bývá často prokládán častým probouzením, nočními děsy nebo neschopností usnout. Problémy s jídlem trpí ještě větší procento dětí. Opět jsou projevy velmi rozmanité. Některé děti odmítají větší množství jídel a některé

naopak mají problém s přejídáním a jsou schopné sníst téměř cokoli. Pojídání nepoživatelných věcí se nazývá Pika. Děti s těmito projevy musí být hlídány téměř všude, aby nedošlo k pozření nebezpečné věci. Časté je pojídání písku, kamínků nebo korálků.

Mnohem častější je však vybíravost v jídle. Některé děti nejsou schopny pozřít jídlo určité barvy nebo konzistence. Časté jsou i rituály spojené s jídlem. „*Některé rituály se mohou týkat jídla (před jídlem se zatočit, vyskládat tři autíčka do řady apod.), do rituálů kolem jídla se může promítat i vyžadování stejnosti (stejný počet brambor, nerozbořený kopeček rýže, vyrovnané příbory).*“ (THOROVÁ, 2006, s. 174)

V praxi se s různými druhy problémového chování setkáváme často, přesto je nutné vždy hledat příčinu takového chování, a pokud se pokoušíme toto chování odstranit, vždy je potřeba zvážit všechny okolnosti a zvážit postup.

## 6 Diagnostika autismu

V posledních letech se věnuje diagnostice autismu mnoho pozornosti. Nejčastěji bývá diagnostikován autismus okolo třetího roku, ale některé testy lze použít i pro výrazně mladší děti. V dnešní době neexistují žádné biologické testy na prokázání autismu. Diagnostika je tedy založena na behaviorálních poznatcích. Při diagnostice je stěžejní spolupráce odborníků a rodičů. Důležité je shromáždit o dítěti co nejvíce informací. Diagnostika tak začíná pohovorem s rodinou dítěte. Do diagnostiky by se měl, v ideálním případě, zapojit kromě psychiatra i psycholog, neurolog, speciální pedagog popřípadě i logoped.

V České republice se pro základní diagnostiku používá především screeningová metoda CARS. Byla původně vyvinuta pro účely programu TEACCH, jako nástroj diferenciální diagnostiky pro děti s autismem. Výhodou tohoto testování je důraz na pozorování dítěte a je vhodná pro všechny věkové kategorie. Tato škála nám nepodává konečné hodnocení, slouží tak především jako prvotní diagnostika. Obsahuje 15 položek, v kterých mapuje všechny problematické oblasti v různých situacích.

Kromě nejvíce využívaného testu CARS existují i další metody diagnostiky. Jsou to především ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised). Tato metoda patří mezi nejprověřenější především u dětí předškolního věku a sleduje deficity v oblasti triády. Další je například metoda ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule), která v rámci různých aktivit posuzuje především sociální interakci a oblast komunikace. Pro detekci Aspergerova syndromu slouží škála A.S.A.S. (The Australian Scale for Asperger's syndrome), určená pro děti mladšího školního věku. Pro starší klienty s podezřením na Aspergerův syndrom je vhodný AQ test (Kvociet autistického spektra).

Všechny tyto posuzovací škály slouží ke screeningu, tudíž nestanovují konečnou diagnózu, ale jsou její nedílnou součástí. Ke stanovení konečné diagnózy je potřeba provést hodnocení v jednotlivých oblastech. Jelikož se autismus projevuje nevyrovnaným vývojovým profilem je individuální hodnocení ve všech oblastech velmi důležité i v oblasti diferenciální diagnostiky.

*„Poruchy autistického spektra jsou skupinou syndromů, tedy množinou příznaků, která zahrnuje kognitivní (poznávací), motivačně-emoční a behaviorální odchylky od normy.*

*„Příznaky jsou natolik širokospektré, mnohohvrstevné a prolínající se, že jejich vzájemné hranice a tudíž přesnou definici je obtížné vymezit. Logickým důsledkem je komorbidita (spoluvýskyt) příznaků nebo jejich skupin u více syndromů.“ (THOROVÁ, 2006, s. 283)*

## **6.1 Psychoedukační profily**

Výhodou psychoedukačních profilů je zejména to, že jsou vytvořeny přímo pro děti s autismem a dokáží reflektovat nevyrovnaný vývojový profil dítěte. Jejich úkolem je stanovit úroveň dovedností dítěte v jednotlivých vývojových oblastech. Pro děti je určen psychoedukační profil PEP, který byl původně vyvinut pro vzdělávací program TEACCH. Jeho hlavní nespornou výhodou je, že není závislý na úrovni verbálního vyjadřování dítěte a je dostatečně atraktivní i pro děti s mentální retardací. Nespornou výhodou je i to, že test není časově omezen a testování probíhá v prostředí, kde se dítě cítí dobře. Pro stanovení jazykové úrovně slouží oddělená část testu. PEP je vhodný pro děti od 1 do 12 let. Test obsahuje dvě škály. První má sedm oblastí a zaměřuje se na vývoj dítěte. Druhá se soustředí na chování a projevy a obsahuje čtyři položky. Vyhodnocení tohoto testu by mělo sloužit k vypracování edukačního plánu a mělo by obsahovat souhrn vyšetření a doporučení.

Samotné testování probíhá formou hry. Dítěti jsou předkládány hračky nebo výukové materiály a examinátor pomocí pozorování hodnotí, jakým způsobem dítě reaguje. Úkoly by měly být strukturované a čas na vypracování dostatečný.

Vývojová škála je rozdělena do sedmi oblastí:

- Napodobování
- Vnímání
- Jemná motorika
- Hrubá motorika
- Koordinace oko-ruka
- Poznávací a verbální schopnosti

Škála chování je rozdělena do čtyřech oblastí:

- Sociabilita a citová oblast

- Hra a zájem o věci
- Funkce smyslových orgánů
- Řeč

Pro děti starší 12 let byl vyvinut psychoedukační profil AAPEP. Je určen adolescentům, ale i dospělým lidem. Hlavním rozdílem těchto dvou škál je, že AAPEP není založen na vývojové úrovni a je zaměřen na věci důležité pro praktický život klienta. Jedná se především o schopnost zařazení do komunity lidí, do pracovního procesu a schopnost fungovat v domácím i pracovním prostředí.



## 7 Výchova a vzdělávání dětí s autismem v předškolním zařízení

V dnešní době je velká snaha zařazovat děti s postižením do společného vzdělávání. Děti s autismem nejsou výjimkou, i když specifika jejich vzdělávání jsou velmi široká a je důležité, aby odborníci posoudili vhodnost zařazení konkrétního dítěte do hlavního proudu vzdělávání. Výchovu a vzdělávání autistických dětí je dobré zahájit již v předškolním věku. Mateřská škola je vhodným prostředím k nácviku komunikace, sociálního chování a hry.

Pro dítě s autismem je zařazení do kolektivu ostatních dětí velmi obtížné. Jeho vrozená neschopnost komunikace a problémy v sociálních vztazích ho často velmi rychle vyřadí z kolektivu. Při snaze o úspěšné zařazení je nutná pomoc dospělé osoby. V předškolním zařízení je nejdůležitější nácvik sociálního chování a hry. *„Učíme-li děti s autismem herním dovednostem, přináší to určité výhody. Děti s autismem mají problémy ve vztazích s vrstevníky. Cílená hra jim umožňuje naučit se různé aspekty správné interakce s dětmi stejného věku.“* (RICHMAN, 2015, s. 29)

Nejdůležitějším aspektem při navazování vztahu s dítětem s autismem je vždy individuální přístup. Vhodné je na základě pozorování a následné pedagogické diagnostiky vytvořit plán pro konkrétní dítě ve spolupráci s rodiči a na základě poznatků z lékařských a psychologických zpráv. Samozřejmostí v přístupu k dětem s autismem by mělo být zajištění úpravy prostředí a strukturovanost.

V rámci práce s dětmi s autismem v předškolním zařízení je vhodné zařazovat prvky z programů, které byly vyvinuty přímo pro děti s autismem a jsou popsány v dalších kapitolách.

### 7.1 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)

Aplikovaná behaviorální analýza je moderní a velmi vyhledávanou metodou práce s dětmi s autismem v současnosti. Zabývá se lidským chováním v reakci na prostředí a situace kolem. Důležité jsou poznatky o chování dítěte a faktorech před situací a po ní. Je to metoda pozorování a vyhodnocování chování dětí, na jejíž základě se upravuje a učí nové reakce. Důležitá je práce v blocích a neustálé opakování. Součástí ABA jsou techniky vedoucí k žádoucím reakcím dítěte.

a. Sd (diskriminační stimul)

Znamená podnět, který dítěti dáváme, a u kterého očekáváme zvláštní reakci. Tento podnět musí být pro dítě srozumitelný. Vždy je potřeba respektovat schopnost dítěte porozumět instrukci. Využíváme tedy vždy komunikační systém, v kterém je dítě schopno komunikovat, a kterému je schopno porozumět (piktogram, fotografii, gesta nebo verbální instrukci).

b. Posilování

Pozitivní posilování je jednou z nejúčinnějších metod, jak fixovat správnou reakci na daný podnět. Pokud je reakce na podnět správná, musí vzápětí následovat situace posilující tuto reakci do budoucna. Tento úspěch je odměnou a ta musí být příjemná. Využíváme oblíbených činností dítěte, oblíbeného jídla nebo oblíbených hraček.

c. Pobízení

Pobízení je jakousi podporou dítěte ke splnění úkolu. Může být vizuální, verbální nebo fyzická. Důležitá je vždy samostatnost dítěte, ale zároveň je důležité, aby dítě bylo v úkolu úspěšné. Opět je důležitá individuální schopnost dítěte.

d. Generalizace

Generalizace je velmi důležitá při fixování naučených dovedností. Snažíme se tedy dovednost přenášet do různých situací. U dětí s autismem je schopnost generalizace značně omezena, proto jsou důležité opakované nácviky, které činnost zafixují i do jiných situací. Při každém opakování je nutné nové posilování.

e. Tvarování

Tvarování je postupné nacvičování chování, které dítě nezvládne jako celek. Znamená posilování dílčích úspěchů. Důležitá je kontinuita nácviků a účinné posilování.

f. Řetězení

V řetězení navazujeme na již úspěšné dokončení úkolu navazujícím úkolem a rozšiřujeme tak schopnosti dítěte. Při složitějších úkolech využijeme pobízení jako podporu.

ABA je prostředkem k úpravě chování. K provedení funkční analýzy je zapotřebí monitorovat situaci komplexně. Důležité je tedy zaznamenávat co situaci předcházelo, jak situace probíhala a co následovalo bezprostředně po ní. Teprve s kvalitními záznamy je

možné začít pracovat na nápravě chování. „*Sledováním chování získáváme údaje, které nám pomohou porozumět funkci chování a najít podněty, které chování vyvolávají a posilují. S těmito znalostmi můžeme nežádoucí chování redukovat, modifikovat či eliminovat.*“ (RICHMAN, 2015, s. 49)

## 7.2 Program TEACCH

Program TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children ) vznikl v 70. letech minulého století v Severní Karolině ve Spojených státech pod vedením Erica Schoplera a dalších odborníků. Program vznikl v době, kdy děti s autismem nebyly zařazovány do vzdělávání pro jejich specifické projevy a ve společnosti ještě převládal názor o odtažitých rodičích. Prvotním cílem programu bylo přizvat rodiče dětí s autismem do týmu odborníků a společně najít cestu k úspěšné terapii dětí již od předškolního věku. Na počátku fungoval program v domácím prostředí. Rodiče s dětmi pracovali pod vedením odborníků každý den v rozsahu 15 minut až 1 hodinu, později se tento program a jeho filosofie postupně začala přenášet i do vzdělávacích institucí. Do současné doby je tento program jediný obsáhlý výukový program pro děti s autismem. „*Děti s autismem mohou žít a vzdělávat se i mimo psychiatrická zařízení, jestliže vyhovíme jejich speciálním vzdělávacím potřebám v oblasti sociální dovednosti, komunikace a behaviorálního managementu pomocí strukturované výuky.*“ (SCHÖPLER & MESIBOV, 1997, s. 75)

Nedílnou součástí programu TEACCH je strukturované učení, které se opírá o tři základní pilíře:

### a. Strukturalizace

Jedná se o členění prostoru, situací i komunikace. Dítě s autismem má potřebu určité jistoty a neměnnosti situací, kterou strukturované prostředí do jisté míry umožňuje. Přehlednost situace i zadaného úkolu umožňují dítěti lépe se orientovat a zvládat zadání i každodenní situace.

Strukturalizace řeší otázky:

„Kdy a jak dlouho“ - jedná se o otázku času. Čas je velmi abstraktní pojem a jeho určení je často velmi nespécifické. Například věty typu „Za chvíli, příště nebo brzy“ jsou pro děti s autismem matoucí a nepřehledné. Ke strukturalizaci času můžeme

vtvořit přehledný časový režim, strukturovaný režim dne nebo označení činností na hodinách. Důležité je, aby se dítě s autismem dokázalo orientovat v časových posloupnostech a dokázalo si představit, co bude následovat a za jakou dobu. Míra podpory záleží na schopnostech dítěte.

„Kde a co“ – struktura prostoru je velmi důležitá. Děti s autismem se často neorientují ani v prostoru, kde to dobře znají. Označení místností nebo pracovních ploch, míst ke hraní nebo k odpočinku je vhodnou kompenzací tohoto deficitu. Opět záleží na jednotlivých potřebách dětí. Označit prostor můžeme čísly, piktogramy, fotografiemi nebo nápisy. Důležité je i uspořádání pracovního místa. Pokud je pracovní místo a sama pracovní plocha strukturovaně upravená, je větší pravděpodobnost, že dítě s autismem bude schopno samostatně pracovat.

„Jak“ – při provedení úkolu, ale často i při běžných činnostech je potřebné určit pro děti s autismem způsob provedení. Vhodnou pomůckou pro určení způsobu jsou procesuální schémata a pracovní. Tyto schémata strukturalizují jednotlivé činnosti do bodů, které následují po sobě. Takto se dá rozčlenit například mytí rukou nebo pracovní úkol. Podrobnost rozčlenění záleží na míře orientace dítěte.



*Obrázek 1 Ukázka denního režimu*

## b. Vizualizace

Tento prostředek ztvárnění situací nebo upozornění najdeme v běžném životě každého z nás. Zvláště ve městech se tímto způsobem řeší orientační systémy atd. Vizuelní podpora pro děti s autismem je stěžejní v každodenních situacích. Neoddělitelně patří ke strukturalizaci prostředí. Stejně jako strukturalizace i vizualizace odpovídá na stejné otázky. Dokonce pro práci s dětmi s autismem hovoří o Vizuelní strukturalizaci.

*„Výhody vizuelní podpory u lidí s PAS lze shrnout do následujících bodů:*

- *Pomáhá založit a udržet informace*
- *Podává informace ve formě, kterou lidé s autismem dokážou snadněji a rychleji interpretovat*
- *Objasňuje verbální informace*
- *Zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu*
- *Usnadňuje nezávislost a samostatnost, dává šanci lépe uspět, zvyšuje sebevědomí“ (ČADILOVÁ & ŽAMPACHOVÁ, 2008, s. 51)*



*Obrázek 2 Ukázka procesuálního schématu*

## c. Individualizace

Individuální přístup k dítěti by měl být samozřejmostí. Respektování odlišností a podpora individuálních schopností dětí je základem úspěšné práce s jedincem na všech stupních vzdělávání. U dětí s autismem však nabývá pojem Individualizace jiného rozměru. Není to jen prosté respektování individuálních potřeb dítěte. V programu TEACCH i v jiných přístupech k dětem s PAS se velmi dbá na individuální nastavení. Intervence tedy musí být nastavena pro konkrétního jedince,

a to do posledního detailu. Potřeby dětí se liší i v těch nejmenších detailech, a tak nelze plošně použít jeden postup, i když principy jsou stejné.

Nevyrovnaný vývojový profil dítěte s autismem způsobuje různé problémy v různé míře. Zatímco v některých dítě vykazuje výrazné deficity, v jiných oblastech může excelovat. Dokonce i v oblastech triády mohou být u dětí výrazné rozdíly. Nastavit tedy u dítěte individuální přístup znamená, že se pedagog se musí soustředit na detaily, které mohou ovlivnit chování i učení dítěte, a to i v oblastech zdánlivě neproblémových. Důležité je pozorování dítěte v různých situacích. V těchto situacích nám mohou pomoci prvky ABA. Sledujeme, co se před situací odehrává, jak situace probíhá a jakým způsobem dítě reaguje na řešení situace. Nastavení individuálního přístupu je tedy jeden z klíčových prvků v práci s dítětem s autismem.



*Obrázek 3 Ukázka pracovního místa*

### 7.3 Legislativa v České republice

V roce 2016 prošla legislativa v ČR velkými změnami. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí především školským zákonem 561/2004Sb. v aktuálním znění a vyhláškou 27/2016Sb. Podle zákona mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami možnost inkluzivního vzdělávání při poskytnutí podpůrných opatření.

*„Podpůrná opatření spočívají v:*

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (1a), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*

*Podpůrná opatření podle odstavce 2 se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k*

*průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení.“ (MŠMT, 2018)*

Vyhláška 27/2016Sb. ve znění pozdějších předpisů dále uvádí postupy a podmínky k uplatňování podpůrných opatření. Upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.

Při přiznání podpůrných opatření prvního stupně vypracuje škola Plán pedagogické podpory (PLPP), který uvádí vyhláška. PLPP musí být průběžně vyhodnocován, popřípadě upravován. Vyhodnocení musí být provedeno nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování tohoto podpůrného opatření. Škola je povinna seznámit s PLPP rodiče a vyučující. Všichni seznámení toto stvrzují svým podpisem.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se přiznávají na základě doporučení školského poradenského zařízení.



## 8 Případová studie

V případové studii budu zjišťovat klima ve třídě mateřské školy, do které dochází dva chlapci s diagnózou Aspergerův syndrom. Časová dotace pro tuto studii je pět pracovních dní. Cílem této studie je zjistit, zda přítomnost dětí s autismem ovlivňuje klima ve třídě a zároveň monitorovat práci pedagogů při začleňování obou chlapců do třídy.

### 8.1 Charakteristika školy

Pracuji jako ředitelka mateřské školy v Praze. Zároveň jsem třídní učitelkou jedné ze tříd. Tato škola má inkluzivní charakter. Ve škole jsou celkem čtyři třídy.

V současné době navštěvuje mateřskou školu celkem 54 dětí. V každé třídě pracují tři pedagogičtí pracovníci, z toho jeden speciální pedagog, jeden předškolní pedagog a jeden asistent pedagoga.

V dané třídě je umístěno 15 dětí, zpravidla předškoláků nebo dětí s odkladem školní docházky. I v této třídě působí asistent pedagoga jako podpora pro dva chlapce s poruchou autistického spektra.

Programy ve třídách se řídí školním vzdělávacím programem „Košík plný kamarádů“.

Důležitá je filosofie školy, která se opírá o inkluzivní pedagogiku a individuální přístup.

Škola pořádá pro děti různé mimoškolní aktivity a zajímavé vzdělávací projekty v podobě tematických odpolední. V současné době je to výtvarné odpoledne, odpoledne s keramikou, hudebně-pohybové odpoledne, odpoledne s angličtinou a environmentální odpoledne. Pravidelně pořádá i výlety a setkání na zahradě školy. Stěžejní pro školu je i spolupráce s rodiči a pedagogicko-psychologickou poradnou.

V mateřské škole pracuje celkem 8 pedagogů (z toho 4 speciální pedagogové), 4 asistenti pedagoga a 3 provozní zaměstnanci. Z celkového počtu 15 zaměstnanců je pouze jeden muž. Věkový průměr pedagogických pracovníků je 32 let.

Každoroční zájem o mateřskou školu z řad rodičů je velký a mnohonásobně převyšuje nabídku volných míst.

## 8.2 Popis třídy

Ve třídě, kterou jsem k výzkumu vybrala je 15 dětí, z toho 9 chlapců a 6 dívek ve věku od 4 do 7 let. V rámci společného vzdělávání jsou ve třídě dva chlapci s poruchou autistického spektra a jeden chlapec s vývojovou dysfázií. Většina dětí spolu chodí do třídy již druhým rokem. V září přibyli do třídy 3 nové děti. Všichni pedagogové byli ve třídě také noví, a tak prvotním úkolem bylo, aby se navzájem poznali učitelé a děti. V rámci integrovaného bloku „Do školky já chodím rád“ bylo hned v září zařazeno mnoho aktivit na upevnění kolektivu.

Třída je vybavena učebnou a hernou. Většina řízené činnosti probíhá v učebně. V herně je prostor pro volnou hru, ale také pro cvičení, komunitní kruhy a odpolední odpočinek.

Ve třídě je několik dětí, které vyžadují individuální přístup ze strany učitele. V první řadě je to chlapec s Aspergerovým syndromem pro kterého je, v rámci podpůrných opatření, vypracován individuální plán, který zahrnuje nejen způsob práce, ale především způsob plynulého začlenění do kolektivu dětí. Další z dětí je opět chlapec s Aspergerovým syndromem, který je emočně labilní a má problém se zvládáním sociálních situací. Dále je tu chlapec s lehčí formou vývojové dysfázie, který potřebuje podporu především při skupinových činnostech, komunikaci a hře.

## 8.3 Vztahy ve třídě

Jako celek se třída hned v září dobře sžila. Děti spolupracují a navzájem si pomáhají. Ve třídě je několik velmi živých chlapců, kteří jsou vůdčími osobnostmi. Málokdy mezi sebou otevřeně soutěží, spíše spolupracují. Jeden z nich má tendence prosazovat se mírnými podvody. Například byl přistižen, jak potají mění pořadí značek při volbě hospodáře třídy. Učitelka pojala podezření, až když byl hospodářem několikrát za sebou. Situaci řešila osobní promluvou.

Otevřené konflikty jsou spíše vzácné a téměř pokaždé je iniciátorem Lukáš, chlapec s Aspergerovým syndromem. Není schopen řešit ani drobné konflikty slovně. Zdá se, že vše bere jako osobní prohru. Téměř okamžitě útočí, a pokud učitelka zasáhne, hlasitě nařiká. Používá věty jako „Život stejně nemá cenu“, „Vždycky se to stane mně“.

Dívky je ve třídě méně a utvářejí mezi sebou skupinky.

## 8.4 Žák jako individualita

V této studii bych se chtěla soustředit především na dva chlapce s autismem, kteří navštěvují tuto třídu. Oba mají diagnostikován Aspergerův syndrom, ale jejich projevy i potřeby jsou odlišné.

## 8.5 Lukáš

V první části kapitoly „Žák jako individualita“ jsem se rozhodla zaměřit na Lukáše, který je velmi výrazný ve třídě. Zdá se, že i klima třídy se mění v závislosti na tom, zda je Lukáš ve třídě přítomen.

Lukáš je šestiletý chlapec, který dochází do mateřské školy druhým rokem. V naší mateřské škole je prvním rokem, kdy neuspěl v jiné škole s větším kolektivem dětí. Jeho diagnózou je Aspergerův syndrom v kombinaci s ADHD. Navíc je adoptovaný a dle odborníků i rodičů se toto velmi podstatně promítá do jeho psychického vývoje. Jeho rodinné zázemí je velmi stabilní a rodiče dobře spolupracují se školou i jinými institucemi. Po neúspěchu v jeho první mateřské škole se jeho chování výrazně zhoršilo a nedůvěra v cizí lidi prohloubila. Lukášovi jsou přiznána podpůrná opatření v podobě asistenta pedagoga po dobu celé docházky a IVP. Nejvýraznější deficit je v sociální interakci s dětmi, ale i dospělými. Jeho první reakce na nového člověka je obranná, jak verbálně, tak i neverbálně. První reakce na učitelku byla velmi specifická: Lukáš rozhazuje po třídě hračky, zatímco si maminka třídu prohlíží.

Paní učitelka: „Lukášku, nemůžeš rozhazovat hračky po třídě!“

Lukáš: „Nejste vy nějaká nevychovaná?“

Tato první reakce jasně ukazuje, jak moc potřebuje Lukáš individuální přístup a pochopení ze strany okolí.

Lukáš má k dispozici režim dne s kombinací fotografií a nápisů. Písmena a čísla ho fascinují. Každá místnost musí mít své číslo a každá fotografie svůj nápis. Při činnostech mu dále pomáhají procesuální schémata a při práci strukturované úkoly. Pro nácvik sociálních situací používá Slovník sociálních situací a nácvik her s kamarádem.

### **8.5.1 Zapojení do kolektivu**

Lukáš je velmi výrazná osobnost. Udělá cokoli, aby soustředil pozornost na sebe. Zároveň však nesnese prohru a není schopen řešit v klidu ani sebemenší spor se spolužáky. Jeho sociální interakce s dětmi je velmi specifická. Pokud interakci naváže, musí se každý přizpůsobit jeho zájmům. Navíc se neustále podceňuje. Situace vzdává hned v počátku a propadá sebelítosti. Z reakcí dětí vyplývá, že je Lukáš vnímán v kolektivu spíše záporně. Je to dáno tím, že je velmi komplikované s Lukáškem vyjít. Pokud se hraje společná hra, je spíše outsiderem. Trvá mu déle pochopit pravidla, sledovat hru a vhodně se do ní zapojit. Situaci většinou řeší nevhodným chováním, upoutáváním pozornosti, snahou obrátit pozornost na sebe. V individuální hře s kamarádem často selhává. Není ochoten přizpůsobit se druhému, přijmout pravidla nebo kompromis.

Se zapojením do kolektivu pomáhá asistent pedagoga. Lukášovi výrazně pomáhá, pokud situaci zvládne a je za ní pochválen. Pokud má Lukáš k dispozici asistenci, je schopen úspěšně zvládnout například společnou hru a uspokojit svou touhu po úspěchu.

Pokud se však situace vyhroťe a Lukáš například napadne kamaráda, je pak velmi těžké situaci řešit. Zdá se, že chlapec vše vzdá. Pokud s ním chce pedagog promluvit, dělá grimasy, říká, že je mu to jedno, a že stejně nic nemá cenu. Přesto má konečné vyřešení situace pro Lukáše velkou cenu. Vyžaduje to však trpělivost ze strany pedagoga. Zhodnocení situace nad Slovníkem sociálních situací je pro Lukáše východiskem ze situace.

### **8.5.2 Mikrosituace**

Jak jsem uvedla v minulé kapitole, má chlapec problémy se zvládáním společné hry. V této situaci se jednalo o společnou hru „Na detektiva“. Hra spočívá v tom, že je jedno z dětí vybráno, aby hrálo detektiva. Toto dítě je posláno za dveře. Mezitím paní učitelka vybere druhé dítě, které hraje zločince. Děti sedí v kruhu a nenápadně mají sledovat spolužáka, který je zločincem. Na koho zločinec mrkne, ten si musí lehnout. Detektiv, který zločince nezná, se potom snaží uhodnout, kdo to je. Hra je poměrně náročná na soustředění a pozornost. Mezi dětmi je tato hra velmi oblíbená a každý z nich se snaží být jedním z aktérů. Cílem hry je uhodnout zločince, co nejdříve.

Pro Lukáše jsou tyto hry velmi náročné, přesto chce být aktérem hry za každou cenu. Pokud není detektivem nebo zločincem, hlasitě nařiká.

Příprava na tuto hru je vždy stěžejní. Asistent si s Lukášem vždy projde pravidla a upozorní na věci, které se při hře nesmí, například prozradit zločince. Pokud je Lukáš připraven, hra může začít.

V této situaci přišel Lukáš do hry později. Hra byla v plném proudu a Lukáš se okamžitě dožadoval, aby dostal roli vyšetřovatele. Když na něho přišla řada, byl opravdu nadšený. Šel za dveře. Ve chvíli, kdy se do herny vrátil, bylo vše připraveno. Úkolem bylo najít vraha. Již po pár vteřinách Lukáš situaci nezvládá. Přestává se snažit hledat a začíná se předvádět. Pobíhá po herně, dělá grimasy, předvádí se. Učitelka se ho snaží motivovat, ale Jiřík pod tlakem selhává. K zemi padli už téměř všichni kamarádi a nakonec se Lukáš rozpláče. Opět komentuje situaci slovy „Jsem k ničemu“, „Tohle se stane vždycky“, „Už to nikdy hrát nebudu“. Učitelka si uvědomuje dvě věci. Za prvé, nemá cenu Lukáše okamžitě vtahovat zpět do hry, je příliš rozrušený. Zároveň však musí chlapec nakonec alespoň v nějaké míře uspět. Asistent si k němu sedá a pomáhá mu sledovat hru. Snaží se ho uklidnit a zároveň obrátit jeho zájem zpět k dění ve skupině. V roli vyšetřovatele se vystřídají další děti. Lukáš má za úkol sledovat vraha a po mrknutí padnout na zem. Asistent mu pomáhá udržet pozornost. Lukášovi se podaří zachytit mrknutí a padá k zemi. Přichází okamžitá pochvala ze strany učitelky. Pro Lukáše přichází první dílčí úspěch, je zpátky ve hře. Je na čase udělat druhý pokus. Chlapec dostává druhou šanci být vyšetřovatelem. Učitelka vybírá zločince. Rozhoduje se podruhé nepodcenit situaci a zločincem se stává pan asistent. Lukáš vchází do herny a na první pohled jsou u něho znát obavy. Je velmi nervózní. První kamarád padá k zemi. Je vidět, že chlapec bojuje sám se sebou. Učitelka ho neustále povzbuzuje. Díky panu asistentovi je situace dostatečně zpomalená, aby se Lukáš měl čas soustředit. Cílem obou pedagogů je momentálně, aby se Lukáš dostatečně orientoval ve hře, a aby příště byl schopen hrát hru bez asistence. Také je důležité, aby ostatní děti neměly pocit, že se chlapci příliš ulevuje. K zemi padají další dvě děti. Nakonec padá i paní učitelka, která sedí přímo proti panu asistentovi. V tu chvíli Lukáš pochopil pravidla a odhalil zločince. Následovala velká pochvala a potlesk dětí.

### **8.5.3 Shrnutí**

Tato situace je pro jednání Lukáše typická. Demonstruje poměrně přesně míru podpory, kterou chlapec potřebuje. V této situaci bylo vidět, jak důležitý je individuální přístup

k dítěti. Také se tu hezky ukazuje důležitost spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Podle mého názoru je to ukázka toho, jak důležitá je socializační role předškolního vzdělávání. Nutno dodat, že při opakování této hry v dalších dnech byl Lukáš mnohem úspěšnější.

Lukáš vyžaduje nesporně individuální přístup a nutná je i pomoc asistenta pedagoga. Jeho schopnost soustředění je malá a je často nutné řízené činnosti zkracovat. Každá situace, z které se pro Lukáše podaří najít východisko, je nesmírně cenná. Příští školní rok bude mít zásadní význam pro pozdější nástup do základní školy.

## **8.6 Adam**

Adam je pětiletý chlapec s diagnózou Aspergerův syndrom. Do naší mateřské školy chodí již druhým rokem. Největším problémem jsou sociální vztahy s dětmi a rituální chování. S dospělými naopak navazuje vztahy rád. Má neustálou snahu připoutávat k sobě jednoho z pedagogů a posouvat hranice. Je poměrně úzkostný a každá změna je pro něho velmi těžká. Má svá oblíbená témata, o kterých si rád povídá. Momentálně jsou to různé stroje a mechanismy. S dětmi navazuje kontakt pouze při volné hře, například když se děti honí, to je schopen zapojit se a s dětmi „řádit“. Řízené hry nebo hry námětové nezvládá. Jinak je to tichý a klidný chlapec. Rodiče jsou velmi spolupracující a společně se nám daří Adámka posouvat ve všech oblastech. Komunikaci s rodiči podporujeme i tzv. Komunikačním deníčkem, kde každý den s Adámkem nalepíme fotografii a shrneme celý den ve školce. Rodiče to samé dělají doma.

### **8.6.1 Zapojení do kolektivu**

Se zapojením Adámka do kolektivu dětí pomáhá asistent pedagoga. Sociální nácviky s jedním nebo i více kamarády jsou prováděny denně. Zdá se, že děti mají chlapce rády pro jeho klidnou povahu.

### **8.6.2 Mikrosituace**

Adámkovým velkým problémem je zvládání změn a rituální chování. Mnoho věcí již zvládá dobře pomocí denního režimu a procesuálních schémat. Adámek má často snahu posouvat situace, které už zvládl zpět. Téměř u každého jídla je první větou: „Myslím, že tohle jíst nemůžu, to mně totiž nechutná.“ Pedagog musí pokaždé trvat na ochutnání. Adámek potom celé jídlo sní. Pokud bychom však jednou ustoupili, další jídlo by znamenalo afekt. U

Adámka platí pravidla, která se musí striktně dodržovat. Toto odmítání nastává téměř při každé změně, ale jsou i situace, kdy pedagog musí v situaci improvizovat. Situace, kterou nyní popíši je typická pro autistické děti. Adámek se šel uložit k odpolednímu odpočinku. Strhl si kartičku z denního režimu a odešel s paní učitelkou do místnosti na spaní. U lehátka provedl několik rituálů a chystal se převléknout do pyžama. Náhle celý stuhnul a odmítal se hnout, jen tiše kvílel. Učitelka správně odhadla, že problém je v obléknutí do pyžama, Adámek však nebyl schopen problém pojmenovat. Trvalo velmi dlouhou dobu, než paní učitelka společně s panem asistentem Adámka uklidnili. Ten den si pyžamo brát nemusel a zvládl spát ve svém oblečení. Ani po konzultaci s maminkou se problém neobjasnil. Adámek doma toto pyžamo normálně nosil.

### **8.6.3 Shrnutí**

Dalo by se říci, že tato situace je pro děti s autismem typická. Důslednost je velmi důležitá, důležitější je však individuální přístup a správné zhodnocení dané situace. Adam, i přes svou klidnou povahu a zdánlivě bezproblémové chování, potřebuje individuální péči a pozornost a občasnou pomoc asistenta pedagoga.

## **8.7 Třída z pohledu třídního učitele**

Jako třídní učitelka vnímám třídu pozitivně. Především díky různorodosti dětí má třída svá specifika, která se promítají do vztahů ve třídě. Hodnotím je velmi přínosně pro děti s určitými problémy, ale také pro ostatní děti. Společné vzdělávání v předškolním věku přináší do vztahů mezi dětmi mnoho pozitivního. Zcela přirozeně se učí přijímat odlišnosti druhých lidí a řešit situace, které by v jiném kolektivu nikdy nenastaly.

K hodnocení třídy pedagogem jsem přizvala oba mé kolegy. Společně jsme se zamysleli nad hierarchií ve třídě. Shodli jsme se na tom, že vůdčí roli má skupina chlapců. Tito hoši do jisté míry stanovují pravidla volné hry mezi dětmi, určují pravidla skupiny. Výhodou je, že jsou všichni velmi sociální. Atmosféra třídy je tedy prosociální a přátelská.

## 8.8 Klima třídy z pohledu dětí

Důležité je, jak vnímají klima ve třídě samy děti. Dotazníky B-3 a B-4 nejsou vyhovující pro předškolní děti, a tak jsem se rozhodla, že v rámci integrovaného bloku „Já a ti druzí“ zjistím, formou hry a různých úkolů, jak vnímají třídu i ostatní kamarády samy děti. Soustředila jsem se především na to, jak klima třídy ovlivňuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tento integrovaný blok se odehrál v časové úseku jednoho týdne, respektive pěti školních dnů. Každý den začínal v komunitním kruhu, kde se probralo téma dne. Cílem bylo, aby děti dobře pochopily úkol a byly v závěru dne schopny odpovědět na otázku dne. Otázka byla položena vždy až v závěru, těsně před hlasováním, aby děti reagovaly spontánně.

### Pondělí:

- a) Otázka dne – Cítím se ve škole bezpečně?
- b) Témata komunitního kruhu - Co je to cítit se v bezpečí? Kde se cítím bezpečně? Co je to nebezpečí?
- c) Úkol – Společně vyrobíme dvě truhly. Jedna bude truhla bezpečí a druhá truhla nebezpečí. V rámci spolupráce rozhodneme, jakou budou mít barvu, velikost a tvar. Každý dostane jednu kartičku a anonymně vhodí do jedné z truhel.

### Úterý:

- a) Otázka dne – Je ve třídě někdo, kdo je tu nešťastný?
- b) Téma komunitního kruhu – Co to znamená, být nešťastný? Kdy jsem sám nešťastný, kdy jsem šťastný?
- c) Úkol – Na prádelní šňůru každý připne kolíček (červený nebo černý). Černý v případě že si myslím, že je ve třídě někdo nešťastný.

### Středa:

- a) Otázka – Chodím rád do školky?
- b) Témat komunitního kruhu – Kde se cítím dobře a proč? Kde to nemám rád?



- c) Úkol – Z pěnových kostek postavíme naší školku, kostky lega rozdělíme na kostky veselé a kostky smutné. Každý hodí do domečku jen jednu kostku.

#### Čtvrtek:

- Otázka – Máš ve školce kamarády?
- Téma – Kdo je kamarád? Jak poznám kamaráda?
- Opět využijeme domeček z pěnových kostek. Pokud mám kamaráda, vhodím kostku lega.

#### Pátek:

- Otázka – Jaký je tvůj oblíbený, neoblíbený spolužák?
- Téma komunitního kruhu – Jaký jsem já, jaký je ten druhý?
- Úkol – Každý si z látky vyrobí svojí vlastní punčochu ozdobenou svou značkou. Každý může do kamarádovy punčochy vhodit jeden černý nebo jeden bílý korálek.
- Závěr týdne – komunitní kruh, kde se shrnul celý týden. V pátek každý nešel ve své punčoše část mapy k pokladu.

V době tohoto průzkumu bylo ve třídě 14 dětí. 1 bylo omluvené. Při druhé, páteční části, kdy se zjišťovala oblíbenost, bylo přítomno 15 dětí.

Vyhodnocení průzkumu klima třídy:

Otázka:	ANO	NE
1. Cítím se ve školce bezpečně?	13	1
2. Je ve třídě někdo, kdo je tu nešťastný?	2	11
3. Chodím rád do školky?	14	0
4. Máš ve školce kamarády?	14	0

Vyhodnocení průzkumu oblíbenosti:

<b>Jméno</b>	<b>Bílý korálek</b>	<b>Černý korálek</b>
Klárka	9	1
Honzík	10	0
Lukáš	3	7
Štěpán K.	15	0
Kristýnka	6	3
Ester	6	0
Karolínka	6	1
Vojta U.	9	3
Vojta P.	8	2
Adam	10	2
Robert	4	1
Berta	12	2
Ela	14	0
Jakub	7	1
Pavel	11	1

### **8.8.1 Shrnutí – Klima třídy z pohledu dětí**

V první části, kde bylo cílem určit klima třídy z pohledu dětí, hlasovala drtivá většina dětí pozitivně ve všech částech. Zdá se, že pouze jedno z dětí se necítí ve školce bezpečně. 2 děti

hlasovaly, že si myslí, že je ve školce někdo nešťastný. Domnívám se, že příčinou můžou být Lukášovy výbuchy emocí.

V průzkumu oblíbenosti získal největší počet bílých korálků Štěpán. Nebylo to pro mě překvapení. Štěpán je velmi přátelský chlapec, jeden ze skupiny vůdčích chlapců spolu s Honzíkem, o kterém je známo, že je oblíbený i u děvčat. Překvapením bylo 10 bodů, které získal Adam, úzkostný chlapec s autismem. Víím, že ho mají děti rády, ale takto vysoké skóre, jsem nečekala. Nejmenší počet bílých korálků získal Lukáš a Robert. Oba chlapci mají problém zapojit se do kolektivu. Každý z nich jiným způsobem. Zatímco Lukáš nezvládá vyhocené sociální situace a někdy reaguje agresivně, Robert je tichý chlapec, který díky svým problémům v komunikaci není schopen navazovat kontakty s dětmi. Zatímco Lukáš získal zároveň i nejvíce černých korálků, což dle mého názoru znamená, že ho děti vnímají spíše negativně, Robert získal vůbec nejmenší počet korálků, což odpovídá tomu, že ho děti nevnímají vůbec nebo velmi málo.

Výsledky průzkumu jsou velmi cenné především pro naši další strategii v individuálním přístupu k dětem.

## **9 Děti s autismem v mateřské škole z pohledu pedagogů**

### **9.1 Oblast výzkumu**

Účelem výzkumu je zjistit, jak učitelé pracující v běžné mateřské škole vnímají pozitiva i negativa zařazování dětí s autismem do společného vzdělávání. Zjištění mohou poukázat na přínos inkluzivního přístupu ve smyslu pomoci dětem s autismem, ale i na rizika v případě nevhodné či překotné aplikace tohoto přístupu. Současně lze zjistit míru sdílení inkluzivních hodnot ze strany dotázaných pedagogů, což je jedním z ukazatelů inkluze.

### **9.2 Výzkumný problém**

Z výzkumů z posledních let je patrné, že inkluzivní opatření na školách přináší některá pozitiva, ale i negativní dopady, a to především na zatíženost škol v oblasti administrativy. Přínosem je rozhodně širší povědomí veřejnosti o inkluzivním pojetí pedagogiky na školách a přísun financí do škol. Negativem je především zahlcení škol administrativou a složitost vykazování. Z toho vyplývá, že učitelé zodpovědní za inkluzi jsou přetížení. Nezanedbatelným jevem je nedostatečná profesní příprava učitelů a asistentů. Stejně přetížení administrativou vnímají i poradenská zařízení. Z výzkumů tedy vyplývá, že systém není dostatečně pružný. Zařazování autistických dětí do společného vzdělávání přináší další úskalí, a to především kvůli specifickému chování těchto dětí.

### **9.3 Výběr**

Pro tento výzkum jsem zvolila metodu záměrného (účelového) výběru, prostého, kdy jsem oslovila pedagogy, kteří mají zkušenost se zařazením dětí s autismem do třídy mateřské školy. Samozřejmostí je respektování etických zásad ve výzkumu. Ve vybraném výzkumném vzorku je 10 pedagogů, 9 žen a 1 muž ve věkovém rozmezí 25 – 53 let. Podmínkou účasti je, že v posledních 5 letech působili ve třídě mateřské školy, kterou navštěvovalo dítě s autismem, a která zároveň není zřízena podle §16 školského zákona.

### **9.4 Cíle výzkumu a výzkumné otázky**

Účelem tohoto výzkumu je zjistit, jaké postoje, názory a pocity v rámci problematiky zařazování dětí s autismem mají učitelé, kteří jsou v procesu vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami hlavním pilířem.

Cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé vnímají přínos i rizika. Výzkum by měl na malém vzorku respondentů ukázat, jaký postoj mají současní učitelé ke změnám, které probíhají v oblasti inkluze poslední léta a jejich dopad na děti s autismem v předškolním vzdělávání.

Hlavní výzkumnou otázkou je: Jak učitelé vnímají zařazování dětí s autismem do společného vzdělávání?

Na základě stanoveného cíle jsou postaveny tazatelské otázky, které jsou uvedeny v tabulce. Celkem bylo užito 7 tazatelských otázek.

Otázka	Tazatelské otázky
1.	Jaké jsou výhody společného vzdělávání pro děti s autismem?
2.	Jaká úskalí vnímáte v mateřské škole v souvislosti s přítomností dítěte s autismem?
3.	Jak přínosný je asistent pedagoga ve třídě pro děti s autismem?
4.	Jaká vnímáte úskalí ve spolupráci asistenta pedagoga a učitele?
5.	Jak ovlivňuje přítomnost dítěte s autismem klima ve třídě?
6.	Co je, dle vašeho názoru, důležité pro vytvoření podmínek k zařazení dítěte s autismem do MŠ?
7.	Jak důležitá je pro vás spolupráce s rodinou dítěte s autismem?

## 9.5 Metody výzkumu

Klíčovou metodou, použitou v tomto výzkumu, je kvalitativní výzkumná metoda – polo strukturovaný rozhovor. Osnovu rozhovoru tvořily otevřené tazatelské otázky uvedené v tabulce č. 1. Tabulka obsahuje 7 tazatelských otázek.

Metodu jsem zvolila proto, abych zjistila hlubší pohled a pocity informantů, což mi otevřenost otázek umožnila. Samotné informanty jsem mohla poznat blíže a uskutečnit diskuzi, což by například v rámci techniky dotazníků nebylo možné.

## 9.6 Procedury sběru dat

Rozhovory byly realizovány během měsíce prosince 2018 a ledna 2019. Komunikace probíhala individuálně s jednotlivými informanty na místě, které si sami zvolili, nejčastěji se jednalo o jejich vlastní pracoviště. Jak jsem již zmínila, v rámci rozhovoru byly použity otevřené tazatelské otázky (viz výše).

Samotný rozhovor byl složen ze dvou částí. První, nenahrávaná, sloužila k bližšímu seznámení s informanty. Druhá, nahrávaná, již byla postavena na základě tazatelských otázek. Rozhovory byly nahrávány s jejich souhlasem na diktafon v mobilním telefonu Samsung 9. Získaná data byla přepsána do textového editoru Microsoft Word.

Teoretickým podkladem pro analýzu dat byla zakotvená teorie, jejímž cílem je identifikovat hlavní kategorii datového materiálu. Data byla rozdělena do analytických jednotek, čili byla provedena segmentace. Následně jsem užila kódování, od otevřeného, přes axiální až k selektivnímu. Získané kódy byly poté rozděleny do skupin, na jejichž základě vznikly jednotlivé kategorie.

## 9.7 Analýza dat

Odpovědi informantů jsou ponechány v přímých citacích, aby byla zachována autenticita, kód informanta je uveden v závorce za danou citací. Citace jsou dále označena kurzívou. Označení informantů doplňuje následující tabulka.

Označení informanta	věk	pohlaví
I	43	žena
II	31	muž
III	29	žena
IV	25	žena
V	27	žena

VI	53	žena
VII	28	žena
VIII	29	žena
IX	25	žena
X	28	žena

### **Otázka 1. : Jaké jsou výhody společného vzdělávání pro děti s autismem?**

V rámci první otázky byly identifikovány dvě kategorie:

Kategorie 1. - sociální interakce s intaktními dětmi, nápodoba

Kategorie 2. - záleží na hloubce postižení

**Kategorie 1: Většina informantů (8 z 10) považuje za důležitý prvek sociální kontakt a nápodobu.**

*Děti s autismem se učí pravidelnému režimu ve třídě, rituálům, společnému soužití a spolupráci s ostatními dětmi. Dále pak sociální komunikaci a případným změnám, které se stávají součástí jeho života.(I)*

*Kontakt s dětmi bez postižení. Motivace k samostatnosti v přítomnosti ostatních dětí.*

*Nápodoba chování v běžném sociálním prostředí.(III)*

*Výhodou je vzdělávání, při kterém nejsou děti s autismem tolik vyčleněné z kolektivu zdravých dětí.(IV)*

*Děti se tímto učí chápat odlišnosti, tolerovat se navzájem Prohlubují si schopnost vcítit se do situace druhého.(V)*

*Podporuje proces socializace a nácvik sociálního chování, které je u dětí s autismem narušen a přispívá k pozitivnímu postoji ostatních dětí k lidem se speciálními potřebami.(VI)*

*Výhodu spatřuji právě v tom, že ostatní děti pomohou dítěti s autismem v pochopení řádu a pravidel, které je třeba dodržovat. Pokud dítě s autismem vidí, že ostatní něco dělají a chodí třídy má pravidla, je pro ně jednodušší takovou věc přijmout a změny pro ně nejsou takový problém. (VII)*

*... dostane se do kontaktu s ostatními vrstevníky, učí se s nimi komunikovat, ostatní děti mohou být vzorem... (VIII)*

*Ostatní děti s nimi mohou interagovat a jsou nápomocní např. při nácviku sociálních situací, či nácviku hry. (IX)*

*každodenních situacích. (X)*

**Kategorie 2. Dva z informantů poukazují na podmínku zapojení do společného vzdělávání, a to hloubku postižení.**

*V případě lehčí formy autismu širší možnosti pro dítě; více pozitivních chvil – více radosti pro dítě. (II)*

*Myslím, že záleží na formě autismu, případně na tom, zda má dítě další postižení a jaká je hloubka tohoto postižení. (VIII)*

**Otázka 2.: Jaká úskalí vnímáte v mateřské škole v souvislosti s přítomností dítěte s autismem?**

V odpovědích na druhou otázku byly identifikovány tři kategorie. Ukazuje se, že v začleňování dětí s autismem se pedagogové potýkají s několika druhy problémů.

Kategorie 1. - chování dítěte, agrese

Kategorie 2. - zatížení třídy na úkor intaktních dětí

Kategorie 3. - stres pro dítě s autismem

**Kategorie 1.: Informanti poukazují na problémové chování dětí a vliv jejich chování na ostatní děti ve třídě.**

*... křik dítěte; rušení průběhu „výuky“ (II)*



*Chování dětí s autismem může být pro ostatní děti leckdy nepochopitelné, nesrozumitelné a nečitelné.(III)*

*V případě hyperaktivního dítěte s autismem bývá narušována řízená činnost, menší děti bývají rozrušeny z hlasitých projevů nebo afektů dítěte s autismem.(VI)*

*Občas ostatní děti nepochopí reakce dítěte s autismem a v podstatě se ho bojí. (VII)*

*Pro ostatní děti mohou být některé projevy dítěte s autismem nepříjemné či vyvolávající strach (křik, sebepoškozování, fyzická agrese atd.), s tím souvisí i možnost ublížení ostatním dětem. (VIII)*

*Běžné děti mohou být překvapené z neadekvátních reakcí na některé situace – zvláště pokud se dítě s autismem projevuje agresivně.(IX)*

## **Kategorie 2.: Dalším zmiňovaným úskalím je zatíženost intaktních dětí přítomností dítěte s autismem.**

*Případné omezení v cestování, bezpečnost „zdravých“ dětí při atacích, konfliktu dítěte s autismem. Částečné podřízení režimu třídy dítěti s autismem v adaptačním období.(I)*

*Zvýšený, téměř, neustálý, dohled na dítě a péče.(II)*

*Je důležité s dětmi komunikovat a nastavit chod třídy tak, aby u dětí nedocházelo ke stresu.(III)*

*Děti s autismem mohou mít svůj harmonogram, který může omezovat zdravé děti. Necíleně můžeme dát více pozornosti dětem s autismem a tím „zanedbat“ zdravé děti.(IV)*

*Děti se musí vyrovnat a pochopit, proč jednomu z nich je poskytována větší pozornost ze strany dospělých. Adaptace na školní prostředí o celé třídy může být delší.(VI)*

*Pokud není třída dobře personálně zajištěna a nemá upravený počet dětí, tak je integrace autisty do kolektivu téměř neuskutečnitelná a učitel je přetížen.(IX)*

*V případě např. onemocnění asistenta pedagoga není vždy v silách pedagogických pracovníků nabídnout dítěti účastnit se vzdělávání v běžném kolektivu za běžných podmínek, je pak náročné zkoordinovat vše tak, aby nikomu nebyly odpírány jeho potřeby na úkor druhých. (X)*

## **Kategorie 3.: V poslední kategorii je zmiňován stres samotného dítěte jako úskalí v zařazení do společného vzdělávání.**

*...nebo naopak můžou být omezovány děti s autismem - nedodržování harmonogramu při nepřítomnosti asistenta atd. (IV)*

*Těžko se zapojuje do kolektivu, bývá vyloučené, osamělé, nešťastné. Změny, které nové prostředí mateřské školy jsou pro něj těžké. Často může dojít k šikaně dětí vůči autistickému dítěti. Dítě bývá označeno za zlé, hloupé, že to všem kazí. Pro pedagoga je to velká práce navíc. (V)*

*Nestálý denní režim, který může být pro dítě s autismem nepřijatelný - mnoho dětí, mnoho hluku, mnoho podnětů (VIII)*

*V případě, že se jedná o dítě s větší potřebou odpočinku či potřebou zklidnění se v samotě – v běžných typech mateřských škol není příliš prostoru pro toto zklidnění, současně materiální zajištění může být na obtíž – nedostatečná vybavenost škol. (X)*

### **Otázka 3.: Jak přínosný je asistent pedagoga ve třídě mateřské školy k dítěti s autismem?**

Odpovědi na tuto otázku byly velmi jednoznačné. Všichni informanti se shodli na tom, že je přítomnost asistenta pedagoga velmi přínosná. Tři z informantů označili přítomnost asistenta dokonce za základní podmínku. Byla tedy identifikována jedna kategorie.

#### **Kategorie 1. – Velmi přínosný**

*Velmi přínosný, rozhodně. K tomu není co dodat. (I)*

*V případě, že se mezi dítětem a asistentem vytvoří dobrý vztah, tak vnímám asistenta jako veliké plus (II)*

*Velmi – individuální práce s dítětem, pomoc se začleněním do kolektivu, pomoc při situacích, kdy je nutné ze třídy odejít. (III)*

*Dokáže splňovat harmonogram dítěte a může mu poskytnout pocit bezpečí. Pomůže při začleňování dítěte do kolektivu., při řízených činnostech, apod. (IV)*

*Přítomnost asistenta ve třídě s autistickým dítětem je opodstatněná, má pro dítě klíčový význam. Autistické dítě postrádá schopnost sociální citění a chování. Cítí se a chová se, jako ufon na neznámé planetě. Rozdíl mezi ním a ufonem je ten, že si nikdy nezvykne a nikdy se*

*nenaučí být takový a cítit to tak jako ostatní lidé. Autistické dítě působí a chová se tak, jakoby bylo slepé a hluché. Asistent, který mu pomáhá a provází jej životem je nutný. (V)*

*Usměrňuje chování dítěte vůči ostatním osobám ve třídě, poskytuje návody jak zvládat různé sociální situace, podporuje návyky sebeobsluhy, přispívá k prohlubování dovednosti komunikace v různých formách. Pomáhá pochopit možnost odlišnosti lidí dětem ve třídě a předává vzorec pomoci slabším. (VI)*

*Asistent pedagoga je určitě přínosný, je potřeba s dítětem pracovat také individuálně, vybudovat si nějakou důvěru a autoritu, komunikovat jak jen to půjde. Asistent pedagoga by si měl ve spolupráci s učitelem vypracovat individuální plán a na něm s dítětem pracovat. (VII)*

*Myslím, že u většiny dětí s autismem je přítomnost asistenta zásadní podmínkou pro integraci. (VIII)*

*Je to veliký přínos, asistent dává prostor k tomu, aby integrace do kolektivu vůbec mohla proběhnout, je nápomocný učiteli, pracuje s dítětem na jeho slabých a silných stránkách či dává prostor k tomu, aby s ním mohl pracovat učitel sám. Pokud má dítě velké výkyvy emocí, tak je mu nápomocen při komunikaci k sobě samému tak k jeho okolí. Jediný problém je, když je asistent nevzdělaný v oboru nebo je vzdělaný, ale s autistou se v životě nesetkal. (IX)*

*Pokud je asistent pedagoga dostatečně vhodný k této práci, vnímám jej jako základní stavební kámen pro práci s dětmi s autismem – může být dítěti i učiteli průvodcem, pomocníkem, doprovodným pracovníkem, který stíhá a vnímá to, co pedagog při své práci nemůže obsáhnout. (X)*

#### **Otázka 4.: Jaká vnímáte úskalí ve spolupráci s asistentem pedagoga?**

Odpovědi na tuto otázku byly překvapivě shodné odpovědi. Největší úskalí je spatřováno ve spolupráci mezi pedagogickými pracovníky. Někteří spatřují problémy i v práci s dítětem. Byly tedy stanoveny dvě kategorie.

Kategorie 1. - Neshody asistenta a pedagoga

Kategorie 2. - Neschopnost přizpůsobit se dítěti

**Kategorie 1.: Spolupráci pedagogové ve většině případů považují za obtížnou (9 z 10 informantů).**

*V případě nespolupráce s učitelem. (I)*

*Občasné rozdílné názory na dané situace a s tím související řešení případných problémů. (II)*

*Případná neochota komunikace s pedagogem a s tím spojené nerespektování chodu třídy. (III)*

*V neposlední řadě to může být nesympatie mezi oběma pedagogy. Pocit pedagoga, že odlišné dítě společně s asistentem narušuje výuku ostatních dětí. (V)*

*Je důležitá osobní sympatie pedagoga a asistenta a shodné názory na způsoby řešení problematických situací. Ne vždy se podaří najít společný „jazyk“. (VI)*

*Hlavní úskalí vidím v tom, že asistent pedagoga nemusí komunikovat s učitelem a tím pádem bude s dítětem pracovat každý jinak, dítě pak může být zmatené. (VII)*

*Nedostatečná komunikace ze strany učitele o plánovaném programu a nevyjasněné role mezi učitelem a asistentem. (VIII)*

*Asistent a učitel by měli pracovat v partnerském vztahu, to bývá problém. Avšak nesmíme zapomínat, že program a výuku řídí učitel, takže směr výuky a zadání má na starosti on, proto také, to, co má asistent ve třídě dělat, co má vypracovat, s kým pracovat a jak – to jsou informace, které by mu měl předat právě učitel. V dnešní době nejsou učitelé zvyklí pracovat s asistenty, dobře jim zadávat práci a zároveň s nimi ve třídě fungovat partnersky. Je to pro učitelé nová role, kterou často neumí uchopit. (IX)*

*Jako ve všech povoláních – vhodnost člověka k práci. Schopnost spolupráce. (X)*

**Kategorie 2.: Pro pedagogy může být úskalím i vztah asistenta s dítětem.**

*...nebo v případě, když si nesesedne s dítětem. Nepřijme ho. Pokud není schopen se s ním naučit pracovat, nebo přijmout specifika daného dítěte, má vysoké nároky, nebo opačně nedostatečně podmětne prostředí. (I)*

*Nemusí umět plně vyřešit některé situace s dítětem. (IV)*

*Zaujatost k dítěti, nebo nesprávné vysvětlení si diagnózy. (V)*

*Také si myslím, že asistent pedagoga si může s dítětem vybudovat až příliš osobní vztah a to nemusí být vždy dobré. (VII)*

#### **Otázka 5.: Jak ovlivňuje přítomnost dětí s autismem klima ve třídě?**

Většina informantů se shodla na tom, že klima se rozhodně mění. Dva pedagogové to nevidí jednoznačně. Proto byly vyčleněny dvě kategorie odpovědí.

Kategorie 1. – Klima se mění, záleží na učiteli jakým způsobem

Kategorie 2. – Nelze posoudit, záleží na mnoha faktorech

**Kategorie 1.: Osm z deseti informantů má za to, že záleží na postoji a osobnosti pedagoga. V této kategorii je zahrnuta i odpověď respondenta (X), který označuje klima třídy jako lepší.**

*Určitě ovlivňuje. Pozitivně i negativně. Může být přínosem pro danou skupinu dětí, ale zároveň i zátěží. Je to na osobnosti učitele a jeho schopnostech, jak se s danou situací vypořádá. (I)*

*Občas dochází k náročným situacím, kdy dítě vyžaduje určitý předmět, bez něhož se v tu danou chvíli neobejde, více, či méně, spíše více, to naruší průběh výuky. Ostatní děti většinou nechápou co se děje a pokud dochází k častému problému s dítětem, myslím, že ostatní jsou z toho stále více a více utvrzováni ve svém názoru na špatný přístup k dítěti od pedagoga, na druhou stranu není na škodu, když v uvozovkách běžné děti jsou v přímém kontaktu s dětmi s určitou poruchou, myslím, že jsou pak více ohleduplní a bez předsudků. (II)*

*Může být negativní, na druhou stranu pozitivní vliv, kdy se v takto heterogenní skupině naučí děti vnímat jinakost jako běžnou součást života. (III)*

*Klima ve třídě děti s autismem určitě ovlivňuje. Je to svým způsobem rušivý element a záleží na pedagogovi, jak tuto celou věc přijme a řeší. Záleží jen na pedagogovi, zda to třídu ovlivní pozitivně, nebo negativně. (V)*

*Projevy mohou být různé, záleží na celkovém obsazení třídy i na osobnostech pedagogických pracovníků. Dítě s autismem může být rušivým, ale i stmelujícím prvkem třídy. (VI)*

*Pokud je dítě s autismem ten den přítomno, je ve třídě hodně živo. Některé děti to baví a hrají si také. Na jiné děti jsou takové hry moc zbrklé a straní se, případně se postrkují. Je potřeba takové věci ohlídat a hru maličko korigovat. (VII)*

*Klima je určitě jiné, hodně věcí se může (ale i nemusí) přizpůsobovat dítěti s autismem. Je to logické a není to špatně, ale učitel s tím musí umět pracovat. Musí umět ostatním dětem vysvětlit, co se děje a proč a zahrnout je do společného fungování. Měl by chtít, aby děti vyrůstaly a vzdělávaly se ve třídě společně, navzájem se obohacovaly, a ne aby probíhalo vzdělání jednotlivých dětí v jedné třídě vedle sebe. (IX)*

*V naší jednotřídní mateřské škole je klima třídy díky chlapci s dětským autismem pozitivní, nastavené na nevykonnostní prostředí. Když někdo něco nezvládneme, jsme tu společně proto, abychom si pomáhali. (X)*

## **Kategorie 2.: Dvě odpovědi poukazují na to, že změna klimatu záleží na více faktorech.**

*Neumím posoudit obecně, záleží na dítěti a ostatním. (IV)*

*Podle mého názoru nelze toto zobecňovat. Záleží na osobnosti konkrétního dítěte s autismem, formě autismu, hloubce dalšího postižení, na tom, jaké děti jsou ve třídě, na jejich počtu a v neposlední řadě také na osobnosti učitele a asistenta pedagoga a jejich přístupu jak k celému kolektivu, tak i k dítěti s autismem. (VIII)*

## **Otázka 6. : Co je, dle vašeho názoru, důležité pro vytvoření podmínek k zařazení dítěte s autismem do mateřské školy?**

V rámci šesté otázky byly identifikovány dvě kategorie:

Kategorie 1. – Ochota a spolupráce pedagogů, rodičů, ostatních

Kategorie 2. – Materiální a jiné podmínky

### **Kategorie 1: Většina informantů (9 z 10) považuje za stěžejní spolupráci mezi všemi zainteresovanými lidmi s důrazem na osobnost pedagoga.**

*Tak za prvé je to určitě chuť a zájem takové dítě ve třídě mít a spolupracovat s rodinou. Za další, vzdělaný, kvalifikovaný a zkušený personál a flexibilita učitelů. Další je spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a organizacemi, které se autismem zabývají. (I)*

*Vnímavý a chápací nejen třídní učitel, ale celý pedagogický sbor, spolupracující rodina a asistent pedagoga. (II)*

*Především individuální přístup, ale to platí pro jakékoliv dítě. (III)*

*Zkušenosti a empatictí pedagogové. (IV)*

*Například diagnóza dítěte, co možná nejpřesnější. Také spolupráce, velmi úzká, s rodinou, spolupráce mezi pedagogy a celková komunikace a neustálá spolupráce mezi všemi zaměstnanci školky. (V)*

*Přípravenost pedagoga a asistenta, znalost práce s dětmi s autismem, jejich přizpůsobivost a ochota dále se učit novým přístupům, protože každé takto postižené dítě je jiné. Schopnost láskyplného přístupu. (VI)*

*Důležité je mít personál, který se bude moci dítěti věnovat individuálně, mít veškeré informace a dokumentaci o dítěti. Ideálně se domluvit s rodiči, připravit dítěti vlastní plán a pracovat s ním stejně doma i ve školce. (VII)*

*Ochota pedagoga přijmout tuto výzvu, ochota rodičů spolupracovat, snížený počet žáků, posílení pedagogického týmu, kreativita učitele (popřípadě i asistenta), spolupráce poradenských center a vedení školy. (IX)*

*Dostatečná informovanost pedagogických i nepedagogických pracovníků, intenzivní spolupráce s rodiči, kontinuální práce s dětmi a jejich nastavením pro chování, které se může vymykat běžnému stereotypu. Spolupráce AP s pedagogickými pracovníky. (X)*

## **Kategorie 2: Někteří z informantů dávají důraz i na vybavení tříd a jiné podmínky.**

*Vypravení školky pomůckou pro autistické dítě. (V)*

*Z praktického hlediska je vhodné mít k dispozici fyzicky oddělený prostor pro případné zklidnění dítěte nebo pro individuální práci. (VI)*

*Strukturalizace prostředí, využití obrázků k označení jednotlivých míst, vytvoření klidného místa pro dítě s autismem, do kterého nikdo jiný nebude zasahovat, asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán. (VIII)*

*Často je třeba upravit prostor třídy, vymezit klidné místo na práci, místo pro strukturu pokud je. Možnost supervize pro učitele je velice užitečná, často však není možnost ji poskytnout. (IX)*

## **Otázka 7. : Jak důležitá je pro vás spolupráce s rodinou dítěte s autismem?**

V rámci poslední otázky byla identifikovány pouze jedna kategorie:

Kategorie 1. – Spolupráce s rodinou je zásadní

**Kategorie 1: Všichni dotázaní se shodli na tom, že spolupráce s rodinou dítěte s autismem je zásadní pro jejich práci.**

*Velmi. Je to to nejdůležitější. (I)*

*Velmi, a to především z počátku než dítě sám poznám a dále již odhadní vývoj nastalých situací. (II)*

*Jeden z nejdůležitějších aspektů úspěšné integrace, nastavení a především dodržování domluvených pravidel, ochota sdělovat důležité informace. (III)*

*U dětí s autismem je opravdu důležitá spolupráce mezi MŠ (učitelkou) a rodinou, protože rodina a škola jsou základními činiteli výchovy a vzdělávání dětí. (IV)*

*Spolupráce s rodinou autistického dítěte je klíčový bod, aby práce s autistickým dítětem byla úspěšná. Je nutné znát diagnózu dítěte, co má dítě rádo a co nemá rádo, jeho zvyky, zlozvyky, z čeho má strach, jak komunikuje s okolím, co mu způsobuje radost, zda se bojí něčeho nebo někoho, co vyhledává za hračky, co rádo jí, co nechce jíst. Jaké má vědomosti a schopnosti, v čem vyniká a v čem pokulhává. Nutné je znát, co na dítě působí, když má autistický záchvat. (V)*

*Spolupráce s rodiči je nejdůležitějším bodem v péči o dítě s autismem. Jednotný postup vede k rychlejšímu a trvalejšímu osvojování všech dovedností. Dítě se rychleji adaptuje na školní prostředí a naopak, má-li rodina představu o tom, co se odehrává během pobytu ve školce, může na toto dění navazovat v rodinném prostředí. Sdílení prožitků také podstatně posiluje komunikaci. (VI)*

*Spolupráce s rodiči dítěte je zásadní. Je důležité, aby měl rodič zájem o začlenění svého dítěte, promluvit si o tom, jak podle nich dítě reaguje a jak se chová, co je správné a co podpořit nebo naopak na čem zapracovat. (VII)*



*Spolupráce s rodinou je zásadní, aby se sjednotil přístup rodiny a školy k dítěti s autismem. Důležitá je také pro komunikaci o událostech z domu i ze školy. Rodiče a učitelé se mohou stát sobě navzájem oporou. (VIII)*

*Je naprosto stěžejní. Pokud rodič požaduje, aby dítě ve škole postupovalo ve svém rozvoji, což většina rodičů požaduje, tak je nutná úzká spolupráce. Pokud to, co se dítě naučí v mateřské škole, není předáno i domů, tak je práce s dítětem často až zbytečná. Nakonec dochází k tomu, že rodiče si chodí stěžovat do školy, že dítě je doma nezvladatelné a přitom v mateřské škole už by se dalo považovat za bezproblémové. (IX)*

*Spolupráce je pro mě zásadní! Dítě přichází vybaveno z domova, a co nebudeme dodržovat všichni, se dítě nenaučí nebo nemá možnost upevnit. Spolupráce s rodinou nastavená na pozitivní vlně a aktivitnosti obou stran vytváří bezpečnější a jistější podmínky pro všechny strany -škola-dítě-rodič. (X)*

## **9.8 Shrnující závěry**

Účelem tohoto výzkumu bylo zachytit názory a pocity pedagogů, kteří pracují ve třídě mateřské školy, do které jsou zařazeni děti s poruchou autistického spektra.

Byl využit kvalitativní výzkum pomocí metody polo strukturovaného rozhovoru. Tato metoda se ukázala jako vhodná.

Výzkumným vzorkem se stalo deset pedagogů z různých mateřských škol. Jelikož se v rámci možností výzkumného šetření nejedná o reprezentativní výzkumný vzorek, mohou být získané údaje považovány za základ pro další podrobnější analýzu dané problematiky.

Rozhovory s vybranými učiteli přinesly množství dat, která byla následně analyzována. Výsledky výzkumu ukázaly, že problematika dětí s autismem v kontextu inkluzivního vzdělávání je velmi složitá. Většina dotázaných považuje zařazení dětí s autismem do společného vzdělávání za velmi přínosné, ale zároveň vidí velká úskalí a rizika při fungování tříd. Velký důraz v úspěšnosti zařazení klade valná většina informantů na osobnost pedagoga a ochotu věnovat se dětem s autismem. Také spolupráci pedagogických pracovníků ve třídě vnímá většina jako složitou. Všichni pedagogové také považuje za klíčovou spolupráci s rodinou dítěte. Motivovanost a profesionalita pedagogů je tedy, dle tohoto výzkumu,

stěžejní. Otázkou je, zda jsou obecně pedagogové připraveni a ochotni přijímat nové výzvy a učit se nové věci. Problematika autismu je složitá a vyžaduje od pedagogických pracovníků množství empatie a práci v týmu s asistenty, rodiči a odborníky.

Hlavní cíl výzkumu byl naplněn.

Závěrem lze říci, že je nutné se nadále tématu zařazování dětí s autismem do společného vzdělávání věnovat, jelikož je vždy možné se někam posouvat a vylepšovat. Teoretická myšlenka rovného vzdělávání je skvělá, v praxi je však zapotřebí se zaměřit zejména na personální zabezpečení, včetně dostatečné kvalifikace pedagogů pro práci s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami a zároveň na nastavení spolupráce s poradenskými zařízeními a asistenty pedagoga. Nejdůležitější však je, inkluzivnímu vzdělávání věřit.

## 10 Závěr

Téma společného vzdělávání je aktuální po celém světě. V České republice jsme stále na začátku a potýkáme se s různými problémy. Děti s autismem vyžadují naši pozornost v kontextu s inkluzí. Individuální přístup by měl být samozřejmostí, nicméně u autismu jen individuální přístup nestačí. Neznamená to však, že je inkluze vzhledem k autismu nemožná, ba právě naopak. Děti s poruchami autistického spektra jsou při splnění podmínek vhodnými kandidáty. Jen je třeba tomuto tématu věnovat velkou pozornost. Důležitá je spolupráce odborníků a rodiny. Komplexní a individuální přístup je prvním krokem k úspěchu. Setkávám se s mnoha pedagogy i řediteli mateřských škol, kteří se přes velkou administrativní zátěž a všechny těžkosti nepřestávají snažit. Věří v dětský potenciál a překonávají spolu s dětmi všechny překážky.

Práce s dětmi s autismem je výzva a není pro každého. Zvláštnosti v chování i jiná specifika vyžadují velkou dávku empatie a pochopení. Je nutné si uvědomit, že cílem práce s dětmi s autismem není předělat je, nebo snad vyléčit. Cílem je přiblížit jim náš svět natolik, aby v něm mohli, za naší podpory, bezpečně žít a rozvíjet se. Mnoho autistických dětí trpí stresem a psychickými obtížemi. Jsou často objektem šikany ze strany vrstevníků a nepochopení ze strany dospělých. Pokud však nahlédneme do jejich světa, zjistíme, že je velmi logický a má svůj půvab. Stojí za to, pokusit se navázat komunikaci a zjistit, o čem tento svět vlastně je. Pokud se do toho pustíme, musíme počítat s tím, že ne vždy se nám podaří udělat vše správně. Musíme počítat s tím, že uděláme chybu nebo něco přehlédneme, ale jsme to my, kteří se o navázání komunikace a vztahu s dítětem s autismem musíme neustále snažit, protože on to prostě nedokáže. Na druhou stranu, pokud se nám to podaří, překročíme bludný kruh našeho světa a ocitneme se v předvídatelném, složitém a kouzelném světě, kde všechno má svá pravidla, své místo, ale také svou vlastní podobu.

Vzpomínám si na jednoho chlapce s Aspergerovým syndromem, který měl moc rád popelnice. Věděl vše o tříděném odpadu, znal všechny firmy, které se o odvoz odpadu starají. Na odměnovém systému v podobě popelnic jsme ho naučili jíst i malovat. Když odcházel do školy, namaloval nám s kolegyní obrázek popelnic. Pod popelnicí s ekologickým odpadem byl nápis: „ To jsou paní učitelky, když pracují“, pod popelnicí se směsným

odpadem bylo napsáno: „ To jsou paní učitelky, když spolu řádíme v tělocvičně“ a pod popelnicí s nebezpečným odpadem bylo napsáno: „Tohle jsou paní učitelky, když zlobím.“ Popelnice byla mostem do světa autismu, po kterém se dá chodit oběma směry, my jsme mohli navštívit jeho, ale i on nás. Poznávali jsme navzájem svoje světy a hodně se jeden od druhého naučili. U každého dítěte s autismem lze takový most postavit. Většinou je to těžká práce a taky někdy dost dlouhá, ale jde to, vždy se to nakonec podaří, pokud ke své práci přistoupíme s pokorou a trpělivostí. Každopádně to stojí za to.

*„Dobré i špatné v člověku, jeho možnosti úspěchu nebo neúspěchu, nadání i slabiny – to vše je vzájemně podmíněno a vychází ze stejného zdroje. Naším terapeutickým cílem musí být naučit člověka, jak zvládat své obtíže. Nikoliv je pro něj eliminovat, ale naučit jej, jak zvládat výjimečné výzvy skrze výjimečné strategie; umožnit člověku, aby si uvědomil, ne že je nemocný, ale že je odpovědný za vlastní život.“*

*– Hans Asperger*

## 11 Seznam použitých informačních zdrojů

BARTOŇOVÁ, M.; BYTEŠÍKOVÁ, I.; VÍTKOVÁ, M. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.

BAZALOVÁ, B., *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017.

ISBN 978-80-262-1195-2

BOGDASHINA, O. *Specifika smyslového vnímání u Autismu a Aspergerova syndromu*.

Praha: Pasparta Publishing, s. r. o., 2017. ISBN 978-80-88163-06-0

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008.

ISBN 978-80-7367-475-5

DE CLERCQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře?* Praha: Portál, 2016.

ISBN 978-80-262-1075-7

DUDOVÁ, I.; MOHAPLOVÁ, M. (2016). *Poruchy autistického spektra – 1. díl*. [online]

*Psychiatrie pro praxi*, 75-76., [cit. 2019-01-11]. Dostupné

z <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2017/02/06.pdf>

HRDLÍČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. 2.vyd. Praha: Portál, 2014.

ISBN 978-80-262-0686-6

JACOBS, D. S.; BETTS, D. E. *Nácvik sebeobsluhy a sociálních dovedností u dětí*

*s autismem*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999.

JELÍNKOVÁ, M. *Autismus VI. Diagnostika a možnost korekce chování u klientů*

*s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2002.

JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Portál, 2001.

ISBN 80-7290-042-0

KOUKOLÍK, F. *Sociální mozek*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-2850-9

ČESKO, MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zákon*

č. 167/2018 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>

OLSEN, K.; CROYDON, A.; OLSON, M.; HENRY, K.; PELLICANO, J a E. *Mapping inclusion of a child with autism in a mainstream kindergarten: how can we move towards more inclusive practices?* [online]. Interational Journal of Inclusive Education, Published. [cit: 2018-11-08]. Dostupné také z: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1441914>

RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem, Aplikovaná bihaviorální analýza*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80262-0984-3

SCHOPLER, E.; MESIBO, G. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-9

SCHOPLER, E.; REICHLER, R.; LANSING, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. 2.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2

ŠAROUNOVÁ, J. a kol. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7

VALENTA, M.; MÜLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6